



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES, O CURRÍCULO E A PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
na especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Júri:

PRESIDENTE:

Reitor da Universidade de Lisboa

VOGAIS:

Doutor Manuel Vizuete Carrizosa
Professor Catedrático
Universidad de Extremadura

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático Aposentado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Carlos Alberto Serrão Santos Januário
Professor Associado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto
Professora Auxiliar
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Fernando António Rodrigues Vieira

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES, O CURRÍCULO E A PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
na especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Júri:

PRESIDENTE:

Reitor da Universidade de Lisboa

VOGAIS:

Doutor Manuel Vizuete Carrizosa
Professor Catedrático
Universidad de Extremadura

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático Aposentado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Carlos Alberto Serrão Santos Januário
Professor Associado
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto
Professora Auxiliar
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Fernando António Rodrigues Vieira

2015

DECLARAÇÃO DE REPRODUÇÃO DA TESE

Nome: Fernando António Rodrigues Vieira

Endereço eletrónico: fernando.vieira@almada.ipiaget.pt

Número do Bilhete de Identidade: 155833411

Título: As Orientações Educacionais dos Professores, o Currículo e a Promoção de Estilos de Vida ativos em Educação Física

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Ano de conclusão: 2015

Doutoramento: Ciências da Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

É autorizada a reprodução parcial desta tese/trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 21/12/2015

Assinatura _____

À memória de meu Pai

António dos Santos Reis Vieira

AGRADECIMENTOS

À FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, pela forma como enalteceu, honrou e apreciou o projeto desta investigação. Sem o seu suporte financeiro, não teria sido possível cumprir na íntegra o projeto a que nos propusemos inicialmente, nem assumir com eficácia a dimensão da amostra da etapa extensiva do estudo (Concurso para a atribuição de Bolsas Individuais 2008 – SFRH/BD/47912/2008).

Ao Instituto Piaget por permitir e possibilitar a recolha de dados no trabalho de campo e por flexibilizar o horário de trabalho durante a redação deste estudo.

Ao Professor Catedrático Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, pela sua orientação responsável, pela sua seriedade e frontalidade, pelos seus aconselhamentos científicos e pessoais, realizados sempre no momento certo e no tempo preciso. Um obrigado muito especial por ter-me impedido de desistir, em períodos muito críticos de vida, de algo que sonhei desde sempre. Obrigado pela sua amizade. Foi e será sempre para mim uma honra trabalhar sob a sua preciosa orientação. Não posso deixar de referir a sua disponibilidade e interesse na pronta resposta às minhas solicitações e que foram cruciais para a consecução deste trabalho. É um «Senhor» na área da EF nacional e internacional, pelo seu conhecimento, sabedoria e consciência crítica. É para mim um exemplo a ser seguido.

À Professora Doutora Catherine Ennis, Professora de currículo, formação de professores e ensino de EF no Departamento de Cinesiologia da Universidade do Norte da Carolina, em Greensboro, pela sua disponibilidade, gentileza e orientação em alguns momentos desta investigação, sobretudo na explicação de alguns dados do quadro teórico sobre as *orientações educacionais*.

Aos Professores Doutores Oleg Sinelnikov (Universidade de Alabama) e Matthew Madden (Universidade de SUNY Cortland), pela amizade, apoio e envio de documentos científicos só existentes nos Estados Unidos da América.

Ao painel de investigadores que colaboraram de acordo com a sua *expertise* e área de especialização científica na validação dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados.

À Arijana Medvedec, à Brígida Henriques, à Helena Marcelo e à Milene Emídio pela exímia colaboração no processo de tradução/retradução do VOI-SF, parte integrante da técnica transcultural utilizada nesta investigação.

Aos colegas de EF da região do Porto e do Algarve e aos estudantes de Mestrado no Ensino da EF nos ensinos Básico e Secundário (1ª e 2ª edição) do ISEIT/IPiaget de Almada que se disponibilizarem de forma tão empenhada para os estudos piloto, prévios à investigação principal.

Aos 352 professores de EF do ensino secundário que se disponibilizaram a responder ao *VOI-SF* e ao *OCEF-VS* na etapa extensiva da nossa investigação. Uma tarefa hercúlea desempenhada com afinco e profissionalismo.

À Ana Lúcia Ricardo Marôco da *Reportnumber* pela cooperação e supervisão no tratamento estatístico.

Às Direções das 79 escolas visadas aleatoriamente neste estudo que autorizaram a implementação e realização desta pesquisa.

Aos interlocutores que aplicaram parte dos questionários (*VOI-SF* e *OCEF-VS*) em representação do investigador principal desta pesquisa. A cada um deles que fez parte deste processo de distribuição e explicação do estudo, a minha confiança profissional e sincera gratidão.

Aos 14 professores de EF do ensino secundário que nos ajudaram a compreender a operacionalização do currículo neste ciclo de ensino. A sua participação interessada, empenhada e responsável nas entrevistas de aprofundamento que fizeram parte da etapa intensiva da investigação foi muito elucidativa.

Aos dois colegas Rui e Pedro (nomes fictícios) que aceitaram gentilmente e com grande profissionalismo participar no estudo de caso desta investigação. Implicou a presença constante nas suas aulas durante um período letivo e a utilização de entrevistas de estimulação de memória. É justo que agradeçamos a todos os intervenientes educativos destas duas escolas: estudantes destes professores, assistentes operacionais, colegas do grupo disciplina e direção.

Às minhas amigas Cláudia Dias e Sylvie Pereira, pela ajuda na validação dos dados qualitativos. Este procedimento metodológico foi decisivo para a leitura rigorosa dos resultados obtidos na etapa intensiva do estudo. Fizeram jus à expressão que os melhores amigos prestam atenção àquilo que não dizemos e são o melhor património de um ser humano.

Ao Júlio Quintino e à Cidália Nunes que estiveram sempre presentes desde a génese deste projeto até a sua consecução e finalização. Meus amigos de infância que demonstraram o seu constante apoio e incentivo em todos os momentos do desenvolvimento desta tese. Fizeram-me sentir que o nosso encontro há 38 anos teve e tem um significado especial. Amigos/família para sempre.

Aos meus colegas de Faculdade e amigos, Adriana Gehres, Alexandra Mendes, António Moreira, António Pereira; Elsa Costa, Joaquim Dionísio e Luís Pica pela aplicação dos questionários nos estudos pilotos e por estarem sempre presentes.

À Ana Branco, companheira de jornada em diferentes congressos nacionais e internacionais da especialidade, pelo seu apoio e amizade.

À Margarida Moura, ao Luís Silva e à Inês Monge pela pertinência das suas opiniões em relação ao «mundo académico» sempre veiculadas com amizade, humor, alegria, pensamento positivo e sabedoria.

À Milene Emídio, pela sua amizade, carinho e ajuda nas diferentes revisões e traduções da língua inglesa realizadas ao longo desta investigação.

Ao Carlos Cosenza pela sua amizade sincera e a sua supervisão nos trabalhos escritos em espanhol.

Ao Bruno Ferreira, ao Nuno Gonçalves e ao Artur Nascimento que acompanharam a reta final da elaboração desta tese contribuindo com estímulos constantes de motivação e amizade.

Ao Rui Tomás, pela sua ajuda, apoio e amizade em diferentes momentos da elaboração desta tese, demonstrando a sua crença sincera nas minhas habilidades individuais e profissionais.

Ao Luís Galego, pela forma tão especial de partilha com que me incentivou ao longo deste percurso. A sua revisão crítica e literária foi uma mais-valia inquestionável.

Ao José Alberto Machado, pelo seu genuíno altruísmo e amizade. A sua verdadeira filantropia expressa no estímulo “anti-couves” foi uma autêntica bênção neste percurso de “vida”.

À Licínia Alfaiate, pela gentileza da sua ajuda na formatação deste documento. Jamais me esquecerei.

Ao «Duque» Jorge Teixeira pelo seu contínuo e incondicional apoio, estando sempre emocionalmente presente nas diversas etapas desta investigação. Não tenho e não terei palavras suficientes para exprimir a gratidão do seu amparo e carinho. Estou agradecido pela forma genuína e transparente como me viu, por vezes, senão sempre, melhor do que eu próprio.

À minha família, pelo seu apoio e constante presença, para quem o trabalho do seu filho, do seu irmão, do seu cunhado e do seu tio é motivo de orgulho e assíduo interesse. O carinho dispensado e o amor genuíno que me têm foram fundamentais para a finalização desta tese. Aos meus sobrinhos Ricardo e Eduardo Salvador que foram incansáveis na ajuda da sistematização e tradução de alguns artigos científicos.

A todos, a quem de alguma forma possa ter-me esquecido de agradecer, saibam que estou muito grato pela vossa ajuda, colaboração e cooperação, valores que creio estarem na base do sucesso e êxito de qualquer trabalho de projeto.

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar e interpretar o currículo que é proporcionado nas escolas secundárias da Região de Lisboa e de como o currículo operacional está relacionado com as orientações educacionais (OE) dos professores. Assim, por um lado quisemos saber como as OE se relacionam com os diferentes níveis de currículo e por outro como é que a finalidade curricular de promover estilos de vida ativos nos alunos é percebida pelos professores. Este objetivo geral deu origem a cinco objetivos específicos de pesquisa que foram estudados em diferentes etapas da investigação numa abordagem quantitativa/qualitativa com a utilização de diferentes técnicas estatísticas. Na etapa extensiva estudou-se as OE de 352 professores de EF de 79 escolas com o ensino secundário geral através do VOI-SF (*value orientation inventory – short form*) validado através de uma técnica transcultural permitindo encontrar valores de referência das OE para Portugal. Os professores revelaram alta prioridade em Integração ecológica e Auto-realização e baixa prioridade nas restantes OE. O currículo operacional de EF revelou-se essencialmente desportivo e existiram diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis independentes estudadas (idade e experiência profissional). Através de regressões lineares múltiplas comprovou-se que existe uma relação entre as OE e a oferta curricular. Na etapa intensiva estudou-se 14 professores com perfis representativos das suas OE, examinando-se dez dimensões de análise representativas da interpretação e operacionalização do CNEF (análise de conteúdo). Constata-se que as OE influenciam a leitura, interpretação e operacionalização do currículo (e.g., a coeducação no ensino da EF). Dos 14 professores investigados foram selecionados dois professores com perfis de OE opostos para percebermos o comportamento das OE em contexto de sala de aula. Depois das entrevistas, observação e análise do planeamento constatou-se que os dois professores operacionalizam o conhecimento e o ensino/aprendizagem de forma diferenciada e de acordo com as suas OE.

Palavras-chave: Pensamento do professor, Orientações educacionais; Currículo; Estilo de vida ativa, Didática da EF

ABSTRACT

This research goal was to analyze and interpret the curriculum that is provided in secondary schools of the Lisbon Region and how the operational curriculum is related to the value orientations (VO) of teachers. On one hand we wanted to know how the VO influence the different curriculum levels; on the other hand, how the curriculum purpose of promoting active lifestyles in students is perceived by teachers. This general goal yielded five specific research targets. These targets have been reached at different stages of the investigation, in a quantitative/qualitative approach, using different statistical techniques. In the extensive stage we studied the VO of 352 physical education teachers of 79 schools with general secondary education through the VOI-SF (Value Orientation Inventory-Short Form), validated through a cross cultural technique allowing to find the VO reference values for Portugal. Teachers have shown high priority to Ecological Integration and Self-actualization, and low priority in the remaining VO. The Operating curriculum of physical education has proved to be too much sporty, and there were statistically significant differences in relation to the independent variables studied (age and professional experience). Through multiple linear regressions it is shown that there is an objective link between VO and the curriculum offer. During the intensive stage, 14 teachers with representative profiles of their VO have been studied, analyzing ten representatives' dimensional analysis of the interpretation of the CNEF (content analysis). It appears that the VO influences the reading, interpretation and implementation of the curriculum (e.g., coeducation in the teaching of PE). Of the 14 teachers studied, two were selected with opposing VO profiles so we could perceive their behavior in the classroom context. After the interviews, observation and planning analysis, it is concluded that the two teachers use expertise and teaching/learning process in a differentiated way, and according to their VO.

Keywords: Teacher thinking, Value orientations; Curriculum; Active life style, PE Didactic

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xxiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	9
ANÁLISE DE LITERATURA	10
1. O Currículo e Desenvolvimento Curricular	10
1.1 A conceituação de Currículo	10
1.2 O Desenvolvimento Curricular, os Modelos e as Teorias do Currículo.....	18
1.3 As Fontes Curriculares	29
2. O Currículo Nacional de Educação Física (CNEF).....	39
3. O Pensamento do Professor: as teorias implícitas, concepções e crenças no ensino .	53
4. As Orientações Educacionais	73
5. A Educação Física curricular e escolar: reflexões conceituais, metodológicas e didáticas para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável.	92
5.1. O diagnóstico nacional e internacional da EF escolar e suas implicações para a promoção de um estilo de vida ativo.....	93
5.2 As Perspetivas e debates essenciais que influenciam o ensino da EF em ordem a hábitos e comportamentos ativos e saudáveis.	111
5.2.1 As questões de género no contexto da EF	112
5.2.2 As necessidades educativas especiais e a condição de deficiência na EF escolar	119
5.2.3 A influência dos aspetos económicos e sociais na EF.....	125
5.3 A Promoção de um estilo de vida ativo através da didática da Educação Física: Os modelos de instrução, métodos, estratégias e estilos de ensino.	128
CAPÍTULO II	147
DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES DE PESQUISA.....	147

1. Apresentação da problemática em estudo	147
CAPÍTULO III	171
METODOLOGIA	171
1 Etapa extensiva.....	174
1.1 O questionário VOI-SF.....	174
1.1.1Preparação das versões preliminares	177
1.1.2 Avaliação das versões preliminares e preparação de uma versão experimental	183
1.1.3 Pré-teste da versão experimental	186
1.1.4 Avaliação do conteúdo e da validade	189
1.1.5 Análise da confiança (avaliação da precisão).....	192
1.1.6 Avaliação da validade (nova versão).....	194
1.1.7 Estabelecimento da utilização de normas.....	196
1.2 O Questionário OCEF-VS	197
1.3 Distribuição e devolução dos questionários	203
1.3.1 Distribuição dos questionários	204
1.3.2 Devolução dos questionários.....	205
1.4 Definição das variáveis em estudo	206
1.5 População em estudo.....	210
1.6 Caracterização da Amostra.....	216
1.6.1 Os Professores constituintes da amostra.....	222
1.6.1.1 Género	223
1.6.1.1 Grupo etário/Idade	223
1.6.1.3 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos professores inquiridos.....	227
1.6.1.4 Habilitações académicas.....	230
1.7 Tratamento dos dados.....	233
2 Etapa intensiva	236
2.1.Razões da entrevista	238
2.2 Vantagens e desvantagens da entrevista	239
2.3 Estrutura da entrevista semi-estruturada.....	242
2.4 Validação da entrevista semi-estruturada	246
2.5 Condições de realização da entrevista.....	251
2.5 Critérios de transcrição das entrevistas	252
2.6 Caracterização da amostra.....	253

2.7 Tratamento dos dados.....	264
2.7.1 A pré-análise	265
2.7.2 A exploração do material	266
2.7.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	267
2.7.3.3 Dimensão Objectivos Gerais	282
2.7.3.4 Dimensão Quadro Extensão da Educação Física	283
2.7.3.5 Dimensão Matérias / conteúdos	289
2.7.3.6 Dimensão Planeamento	299
2.7.3.7 Dimensão Coeducação	312
2.7.3.8 Dimensão Departamento Curricular / Grupo Disciplina	319
2.7.3.9 Dimensão Processos de Desenvolvimento, Avaliação e Manutenção da Aptidão Física	334
2.7.3.10 Dimensão o Aluno Bem-Educado Fisicamente.....	352
2.8 Verificação da estabilidade na aplicação do sistema de categorização das 14 entrevistas.....	362
2.9 Estudo de caso.....	364
2.9.1 Caracterização e seleção da amostra do estudo de caso	365
2.9.2 Caraterização do Professor Pedro.....	366
2.9.2.1 Biografia.....	366
2.9.2.2 Síntese curricular.....	366
2.9.2.3 Planeamento	367
2.9.2.4 Caracterização da escola	369
2.9.5 Caraterização do Professor Rui	371
2.9.5.1 Biografia.....	371
2.9.5.2 Síntese curricular.....	372
2.9.5.3 Planeamento	373
2.9.5.4 Caracterização da escola B.....	375
2.9.6 Observação	377
2.9.6.1 Observação não participante	379
2.9.6.2 Condução e perspectiva da observação	380
2.9.6.3 Papel, duração e enfoque da observação	381
2.9.7 Entrevista retrospectiva e de estimulação da memória	382
2.9.7.1 Estrutura da entrevista.....	383
2.9.7.2 Validação e fidelidade da entrevista retrospectiva.....	385
2.9.7.3 Condições de realização da entrevista.....	387

2.9.7.4 Tratamento dos dados da entrevista de aprofundamento.....	388
3 Limitações da investigação.....	425
CAPITULO IV	427
Subcapítulo I - As Orientações educacionais dos professores de Educação física da Região de Lisboa.....	429
1 Caracterização da amostra.....	429
2. As Orientações Educacionais e as variáveis sócio-demográficas.....	434
2.1 Género	434
2.1.1 Pressupostos metodológicos	434
2.1.2 Resultados:	434
2.2 Idade	438
2.2.1 Escalão etário (segundo o gabinete de Estatística e Planeamento em Educação).	439
2.2.2 Resultados	439
2.2.2.1 Mestria disciplinar:	439
2.2.2.2 Processo de aprendizagem:.....	440
2.2.2.3 Responsabilidade social:	441
2.2.2.4 Auto -realização:	442
2.3 Experiência profissional	444
2.3.1 Experiência Profissional de acordo com o Quadro Teórico de Huberman	444
2.3.2 Resultados	445
2.3.3 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos de acordo com <i>Berliner</i>	452
2.3.4 Resultados	452
2.4 Habilitações Literárias.....	458
2.4.1 Pressupostos metodológicos	458
2.4.2 Resultados	458
Subcapítulo II - O currículo operacional da disciplina de Educação Física no ensino secundário geral.....	464
1 Género	466
1.1 Jogos desportivos coletivos	467
1.2 Ginástica.....	468
1.3 Atletismo	469
1.4 Desporto de Raquetas	470
1.5 Desportos de Combate.....	471

1.6	Patinagem.....	472
1.7	Dança.....	473
1.8	Jogos Tradicionais.....	474
1.9	Exploração da Natureza.....	475
2	Idade.....	476
2.1	Escalão etário (segundo o gabinete de Estatística e Planeamento em Educação).	477
2.1.1	Jogos Desportivos Coletivos	478
2.1.2	Jogos Desportivos Coletivos nucleares	479
2.1.3	Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa.....	480
2.1.4	Ginástica.....	482
2.1.5	Atletismo	483
2.1.6	Desportos de Raquetas	484
2.1.7	Desportos de Combate	485
2.1.8	Patinagem.....	487
2.1.9	Dança.....	488
2.1.10	Jogos Tradicionais.....	489
2.1.11	Exploração da natureza	491
3	Experiência Profissional.....	492
3.1	Experiência Profissional (Quadro teórico de Huberman)	492
3.1.1	Jogo Desportivos Coletivos.....	492
3.1.2	Jogos Desportivos Coletivos nucleares	493
3.1.3	Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa.....	495
3.1.4	Ginástica.....	496
3.1.5	Atletismo	497
3.1.6	Desportos de Raquetas	498
3.1.7	Desportos de Combate	499
3.1.8	Patinagem.....	500
3.1.9	Dança.....	502
3.1.10	Jogos Tradicionais.....	503
3.1.11	Exploração da Natureza.....	504
3.2	Experiência Profissional (Quadro teórico de Berliner).	505
3.2.1	Jogos Desportivos Coletivos	505
3.2.2	Jogos Desportivos Coletivos nucleares	506

3.2.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa.....	507
3.2.4 Ginástica.....	509
3.2.5 Atletismo	510
3.2.6 Desporto de Raquetas.....	511
3.2.7 Desporto de Combate	512
3.2.8 Patinagem	513
3.2.9 Dança.....	514
3.2.10 Jogos Tradicionais	515
3.2.11 Exploração da Natureza.....	516
4 Habilitações Literárias.....	517
4.1 Jogos Desportivos Coletivos	517
4.2 Jogos Desportivos Coletivos nucleares	518
4.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa.....	520
4.4 Ginástica.....	521
4.5 Atletismo	522
4.6 Desporto de Raquetas	523
4.7 Desportos de Combate.....	524
4.8 Patinagem	525
4.9 Dança.....	525
4.10 Jogos Tradicionais	527
4.11 Exploração da Natureza.....	527
5 A Coeducação e a Oferta Curricular	529
5.1 Matérias do Currículo adequadas ao género feminino e ao género masculino de acordo com os professores do ensino secundário geral.....	529
5.2 A Oferta Curricular de Educação Física lecionada em separado para rapazes e raparigas	530
6 Ensino e Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física.....	531
6.1 Ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física...	531
6.2 Testes de Aptidão Física.....	535
6.3 Avaliação curricular da área específica da Aptidão Física.....	540
Subcapítulo III - As orientações educacionais e o currículo operacional.....	542
1 Pressupostos Metodológicos	542
2 Apresentação e Discussão dos Resultados	542
2.1 Mestria disciplinar	542

2.2 Processo de aprendizagem.....	544
2.3 Responsabilidade social	545
2.4 Auto-realização	545
2.5 Integração Ecológica	546
2.6 Síntese dos modelos de regressão	547
Subcapítulo IV - As orientações educacionais e o Currículo Nacional em Educação Física	551
1 As orientações educacionais dos professores e a sua fundamentação.....	551
2 As finalidades educativas e os objetivos gerais da Educação Física no ensino secundário geral.....	564
3. O quadro de extensão curricular e as matérias que compõem o currículo da Educação Física no ensino secundário geral	580
4. O planeamento dos professores do ensino secundário geral e os modelos de opção curricular utilizado no ensino do 11º ano e 12º ano de escolaridade.....	602
5. A coeducação no ensino da EF.....	615
6. A influência do departamento curricular e grupo disciplina de EF nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores.....	631
7. Os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física.....	644
8. A valorização do aluno «bem-educado» em Educação Física e a caracterização do perfil de saída do mesmo no final do ensino secundário.....	666
Subcapítulo V - As orientações educacionais em contexto de aula: um estudo de caso de dois professores de educação física com perfis de orientação educacional opostos.	677
1 As orientações educacionais de Pedro e Rui.	677
1.1 As orientações educacionais de Pedro e Rui e a valorização do conhecimento..	677
1.2 As orientações educacionais de Pedro e Rui e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	688
1.3 As orientações educacionais de Pedro e Rui em contexto de aula	697
1.3.1 As orientações educacionais de Pedro e Rui e a prática pedagógica.....	697
1.4 As orientações educacionais de Pedro e Rui, os objetivos, a avaliação e a planificação da unidade de ensino.....	722
2 A influência das OE em contexto de aula: breve síntese.....	732
CONCLUSÕES GERAIS	735
BIBLIOGRAFIA.....	795

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 A concetualização da prática e do estudo do currículo adaptado de Goodlad, 1979, p.22 .	19
Figura 2 Políticas Curriculares (Pacheco, 2002, p.32)	23
Figura 3 Fontes do currículo (Indivíduo/sujeito/educando; Conteúdo e Sociedade) de acordo com a classificação das Orientações EDucacionais de Jewett et al. (1995)	35
Figura 4 Um modelo descritivo de currículo	36
Figura 5 Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson 1986, p.257).	55
Figura 6 Relação entre Conceção de Educação Física, Didática da Educação Física, Formação de Professores e Investigação em Didática (Carreiro da Costa, 1996, p.8)	149
Figura 7 Subáreas de investigação no ensino da educação Física (Silverman & Ennis, 2003, p.4)	150
Figura 8 Modelo conceptual de investigação no ensino da Educação Física de Graber, 2001, p.492	152
Figura 9 Modelo de investigação ecológico em didática da Educação Física de Carreiro da Costa, 1999, p.429	153
Figura 10 Estrutura esquemática da problemática com base no modelo de investigação em didática da Educação Física de Carreiro da Costa, 1999, p.429.....	154
Figura 11 Modelo de estudo do processo-produto, adaptado por Cloes e Roy, 2010, p.26 a partir de Pierón, 1993.....	156
Figura 12 Estrutura esquemática das relações epistemológicas que configuram a problemática do estudo.....	167
Figura 13 Etapas do processo de investigação adaptado de Fortin, 2009, p.38	173
Figura 14 Procedimentos e métodos utilizados na validade e fidelidade do VOI-SF	188
Figura 15 Representação esquemática da validação do VOI-SF, adaptada de Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000, p.377)	197
Figura 16 Processo de construção do OCEF-VS, adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 342)	202
Figura 17 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo a natureza do estabelecimento, por NUT II (2008/09).....	212
Figura 18 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o grupo etário, por NUT II (2008/09).....	213
Figura 19 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o género, por NUTS II (2008/09)	214
Figura 20 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo as habilitações académicas, por NUTS II (2008/09)	215
Figura 21 Unidades de nível II da NUTS no continente: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve e de nível III: Grande Lisboa e Península de Setúbal adaptado do Decreto-lei nº 244/2002 de 2002- 11-05 – ANEXO I e do GEPE - estatísticas da educação (2010/11).....	217
Figura 22 Exemplo da amostragem probabilística por cachos no sector de Lisboa	221
Figura 23 Distribuição dos professores da amostra segundo o género	223
Figura 24 Distribuição dos professores da amostra segundo o grupo etário.....	224
Figura 25 Distribuição dos professores da amostra segundo a idade	226
Figura 26 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos da amostra de acordo com Berliner (1988)	227
Figura 27 Anos e fases de carreira dos Inquiridos da amostra de acordo com Huberman (2007)...	229
Figura 28 Distribuição dos professores da amostra de acordo com as habilitações académicas.....	230
Figura 29 Etapas do estudo, técnicas e conceitos analisados.	236

Figura 30 Perfil de Orientação educacional E1 – Mestria disciplinar.....	254
Figura 31 Perfil de Orientação educacional E2 – Mestria disciplinar.....	254
Figura 32 Perfil de Orientação educacional E3 – Mestria disciplinar.....	255
Figura 33 Perfil de Orientação educacional E4 – Processo de aprendizagem.....	255
Figura 34 Perfil de Orientação educacional E5 – Processo de aprendizagem.....	256
Figura 35 Perfil de Orientação educacional E6 – Responsabilidade social.....	256
Figura 36 Perfil de Orientação educacional E7 – Responsabilidade social.....	257
Figura 37 Perfil de Orientação educacional E8 – Responsabilidade social.....	257
Figura 38 Perfil de Orientação educacional E9 – Auto-realização.....	258
Figura 39 Perfil de Orientação educacional E10 – Auto-realização.....	258
Figura 40 Perfil de Orientação educacional E11 – Integração ecológica.....	259
Figura 41 Perfil de Orientação educacional E12 – Integração ecológica.....	259
Figura 42 Perfil de Orientação educacional E13 – Neutro.....	260
Figura 43 Perfil de Orientação educacional E14 – Neutro.....	260
Figura 44 Perfis de Orientação educacional de Mestria disciplinar.....	261
Figura 45 Perfis de Orientação educacional de Processo de aprendizagem.....	261
Figura 46 Perfis de Orientação educacional de Responsabilidade social.....	262
Figura 47 Perfis de Orientação educacional de Auto-realização.....	262
Figura 48 Perfis de Orientação educacional de Integração ecológica.....	263
Figura 49 Perfis de Orientação educacional Neutro.....	263
Figura 50 Dimensões da variedade da observação no trabalho de campo (Patton, 2002, p.277).....	378
Figura 51 Processo de validação da entrevista retrospectiva e de estimulação da memória.....	386
Figura 52 Média da Mestria Disciplinar por gênero. (As barras representam ± 2 DP).....	435
Figura 53 Média do Processo de aprendizagem por gênero (As barras representam ± 2 DP).....	435
Figura 54 Média da Responsabilidade social por gênero (As barras representam ± 2 DP).....	436
Figura 55 Média da Auto-Realização por sexo. (As barras representam ± 2 DP).....	437
Figura 56 Média da Integração ecológica por gênero (As barras representam ± 2 DP).....	438
Figura 57 Repartição da OE “Mestria disciplinar” por Escalão etário. (As barras representam ± 2 DP).....	440
Figura 58 Repartição da OE “Processo de aprendizagem” por Escalão etário. (As barras representam ± 2 DP).....	441
Figura 59 Repartição da OE “Responsabilidade social” por escalão etário. (As barras representam ± 2 DP).....	442
Figura 60 Repartição da OE “Auto-realização” por escalão etário. (As barras representam ± 2 DP).....	443
Figura 61 Repartição da OE “Integração ecológica” por escalão etário. (As barras representam ± 2 DP).....	444
Figura 62 Repartição da OE “Mestria Disciplinar ” por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam ± 2 DP).....	446
Figura 63 Repartição da OE “Processo de Aprendizagem” por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam ± 2 DP).....	447
Figura 64 Repartição da OE “Responsabilidade social” por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam ± 2 DP).....	449
Figura 65 Repartição da OE “Auto-realização” por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam ± 2 DP).....	450
Figura 66 Repartição da OE “Integração ecológica” por escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam ± 2 DP).....	451

Figura 67 Repartição da OE “Mestria Disciplinar” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)	453
Figura 68 Repartição da OE “Processo de Aprendizagem” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)	454
Figura 69 Repartição da OE “Responsabilidade Social” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)	455
Figura 70 Repartição da OE “Auto-Realização” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$).....	456
Figura 71 Repartição da OE “Integração Ecológica” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)	457
Figura 72 Repartição da OE “Mestra Disciplinar” por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$).....	459
Figura 73 Repartição da OE “Processo de Aprendizagem” por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$).....	460
Figura 74 Repartição da OE “Responsabilidade Social” por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$).....	461
Figura 75 Repartição da OE “Auto-Realização” por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$).....	462
Figura 76 Repartição da OE “Integração Ecológica” por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$).....	463
Figura 77 Valores médios das diferentes matérias que compõem o currículo operacional da EF (as barras representam $\pm 2DP$).	466
Figura 78 Repartição dos diferentes Jogos Coletivos por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	468
Figura 79 Repartição da carga horária média atribuída à Ginástica por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	469
Figura 80 Repartição da carga horária média atribuída ao Atletismo por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	470
Figura 81 Repartição da carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	471
Figura 82 Repartição da carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	472
Figura 83 Repartição da carga horária média atribuída à Patinagem por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	473
Figura 84 Repartição da carga horária média atribuída à Dança por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	474
Figura 85 Repartição da carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)	475
Figura 86 Repartição da carga horária média atribuída às atividades de Exploração da Natureza por Género. (as barras representam $\pm 2DP$).....	476
Figura 87 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)	479
Figura 88 Carga horária média atribuída a Jogos coletivos nucleares por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)	480
Figura 89 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$).....	481
Figura 90 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)	483

Figura 91 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP).....	484
Figura 92 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP)	485
Figura 93 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP)	486
Figura 94 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP).....	488
Figura 95 Carga horária média atribuída à Dança por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP).....	489
Figura 96 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP).....	490
Figura 97 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por escalão etário dos professores. (as barras representam \pm 2DP)	491
Figura 98 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	493
Figura 99 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Nucleares por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	494
Figura 100 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Alternativos por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP)	495
Figura 101 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	496
Figura 102 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	497
Figura 103 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	498
Figura 104 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	500
Figura 105 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).	501
Figura 106 Carga horária média atribuída à Dança por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).	502
Figura 107 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	503
Figura 108 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por escalão de experiência profissional (as barras representam \pm 2DP).....	504
Figura 109 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam \pm 2DP).....	506
Figura 110 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos nucleares por escalão de experiência profissional de Berliner(as barras representam \pm 2DP).....	507
Figura 111 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam \pm 2DP).	508
Figura 112 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam \pm 2DP).....	509
Figura 113 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam \pm 2DP).....	510
Figura 114 Carga horária média atribuída ao Desporto de Raquetas por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam \pm 2DP).....	511

Figura 115 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).....	512
Figura 116 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).....	513
Figura 117 Carga horária média atribuída à Dança por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).	514
Figura 118 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).....	515
Figura 119 Carga horária média atribuída às atividades de Exploração da Natureza por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).	516
Figura 120 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	518
Figura 121 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Nucleares por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	519
Figura 122 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).....	520
Figura 123 Carga horária média atribuída à Ginástica por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	521
Figura 124 Carga horária média atribuída ao Atletismo por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	522
Figura 125 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	523
Figura 126 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	524
Figura 127 Carga horária média atribuída à Patinagem por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	525
Figura 128 Carga horária média atribuída à Dança por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	526
Figura 129 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	527
Figura 130 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).	528
Figura 131 Modelo descritivo de currículo para a promoção de um estilo de vida ativo	602
Figura 132 A valorização do conhecimento de Pedro e Rui.....	680
Figura 133 A valorização da aprendizagem de Pedro e Rui	688
Figura 134 A prática pedagógica de Pedro e Rui	697
Figura 135 Os objetivos de aprendizagem de Pedro e Rui.....	723
Figura 136 A conceção de avaliação de Pedro e Rui	724
Figura 137 O Planeamento de Pedro e Rui.....	729

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Vantagens e desvantagens do currículo centrado nos conteúdos	30
Quadro 2 Vantagens e desvantagens do currículo centrado nos alunos	31
Quadro 3 Vantagens e desvantagens do currículo centrado na Sociedade	32
Quadro 4 Estudos sobre as teorias implícitas dos professores (Clark & Peterson, 1986, p.288).....	58
Quadro 5 Estudos sobre as concepções de ensino na área disciplinar de EF em função dos métodos, natureza do estudo, participantes e nível de ensino	62
Quadro 6 Apresentação dos especialistas de tradução e a justificação da opção pela sua colaboração no processo de validação do VOI-SF	178
Quadro 7 Apresentação do painel de especialistas de revisão da língua portuguesa da tradução do processo de validação do VOI-SF	180
Quadro 8 Desacordos encontrados entre as tradutoras D e E na retroversão independente do VOI- SF	181
Quadro 9 Painel de especialistas	183
Quadro 10 Teste de consistência interna - valores de alfa de cronbach para N = 259.....	189
Quadro 11 Teste das formas paralelas – coeficientes de correlação entre as diferentes orientações educacionais	190
Quadro 12 Nível de associação do coeficiente de correlação de Person.....	191
Quadro 13 Método do teste-reteste – coeficientes de correlação entre as diferentes orientações educacionais	193
Quadro 14 Método da consistência interna – valores do teste de alfa de cronbach em dois momentos de avaliação (teste-reteste)	194
Quadro 15 Correlações entre as diferentes orientações educacionais na versão experimental final e na versão validada de Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) de acordo com Ennis & Chen (1995)	195
Quadro 16 Média, desvio-padrão e consistência interna das dimensões do questionário	201
Quadro 17 Caracterização da amostra submetida ao método teste-reteste para validação do OCEF- VS	201
Quadro 18 Resultados da distribuição e recolha dos questionários	205
Quadro 19 Definição das variáveis independentes em estudo.....	208
Quadro 20 Definição das variáveis dependentes em estudo	209
Quadro 21 Evolução da distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento	211
Quadro 22 Distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS II (2008/09)	212
Quadro 23 Distribuição dos professores de educação física, segundo o grupo etário (idade), por NUTS II (2008/09).....	213
Quadro 24 Distribuição dos professores de educação física, segundo o género, por NUTS II (2008/09)	214
Quadro 25 Distribuição dos professores de educação física, segundo as habilitações académicas, por NUTS II (2008/09)	215
Quadro 26 Distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento, por NUT II - Lisboa (2008/09).....	218
Quadro 27 Divisão das escolas secundárias por sectores (Concelhos).....	220

Quadro 28 Distribuição dos professores da amostra por género.....	223
Quadro 29 Distribuição dos professores da amostra segundo o grupo etário.....	223
Quadro 30 Distribuição dos professores da amostra segundo a Idade.....	225
Quadro 31 Distribuição dos professores da amostra de acordo com a experiência profissional (Berliner, 1988).....	227
Quadro 32 Distribuição dos professores da amostra de acordo com os anos e fases de carreira (Huberman, 2007).....	228
Quadro 33 Distribuição dos professores da amostra de acordo com as habilitações académicas....	230
Quadro 34 Relação entre a população e amostra.....	232
Quadro 35 Tratamento dos dados e análise estatística da etapa extensiva da investigação.....	234
Quadro 36 Vantagens e desvantagens da entrevista.....	241
Quadro 37 Duração das entrevistas.....	252
Quadro 38 Caracterização dos professores entrevistados.....	253
Quadro 39 Quadro sinóptico da definição das dimensões em estudo.....	268
Quadro 40 Índice de fidelidade intra-observador para cada uma das dimensões em estudo e categorias de análise.....	363
Quadro 41 Caracterização dos potenciais professores ao estudo de caso.....	365
Quadro 42 Planeamento do Professor Pedro.....	368
Quadro 43 Planeamento do professor Rui da turma do 11ºano A.....	373
Quadro 44 Cronograma das observações no mês de Maio.....	381
Quadro 45 Cronograma das observações no mês de Junho.....	381
Quadro 46 Duração das entrevistas retrospectivas.....	388
Quadro 47 Definição de dimensões e categorias das entrevistas de aprofundamento e estimulação da memória.....	389
Quadro 48 Índice de fidelidade intra e inter- observador para cada uma das dimensões em estudo e categorias de análise.....	425
Quadro 49 Valores de corte/referência das Orientações educacionais para a População Portuguesa	429
Quadro 50 Repartição da Importância de cada uma das orientações educacionais na amostra (%)	430
Quadro 51 Correlações de Spearman entre as diferentes Orientações Educacionais.....	433
Quadro 52 Correlações de Pearson entre as diferentes Orientações Educacionais.....	433
Quadro 53 Correlações de Pearson entre as diferentes Orientações Educacionais e a idade.....	438
Quadro 54 Oferta Curricular do CNEF do Ensino Secundário.....	464
Quadro 55 Valores mínimos, máximos, médios de cada uma das matérias do currículo operacional da EF do Ensino Secundário Geral.....	465
Quadro 56 Correlações de Pearson entre as diferentes matérias do CNEF e a idade.....	477
Quadro 57 Adequação da oferta curricular ao género.....	529
Quadro 58 Lecionação da oferta curricular em relação ao género.....	530
Quadro 59 O ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.....	531
Quadro 60 A utilização de testes de aptidão física nas aulas de Educação Física.....	535
Quadro 61 Referenciais normativos de comparação em relação aos testes de aptidão física usados nas aulas de Educação Física.....	537
Quadro 62 A utilização dos dados obtidos na aptidão física para um projeto de desenvolvimento na comunidade educativa.....	539
Quadro 63 A avaliação da aptidão física.....	540
Quadro 64 Indicadores de avaliação da aptidão física.....	541
Quadro 65 Indicadores de avaliação para aptidão física nas diferentes escolas.....	541
Quadro 66 Relação entre a Oferta Curricular e as Orientações Educacionais.....	547

Quadro 67 Quadro geral síntese das subcategorias encontradas no discurso dos professores entrevistados.....	552
Quadro 68 Estruturação das OE (textos) por ordem decrescente de prioridade (p)	552
Quadro 69 Legitimação das orientações educacionais	556
Quadro 70 Quadro geral síntese da reorganização das finalidades educativas encontradas no discurso dos professores entrevistados	564
Quadro 71 Estruturação das finalidades educativas por ordem decrescente de prioridade (p)	565
Quadro 72 Justificação das finalidades prioritárias	571
Quadro 73 Quadro geral síntese da reorganização dos objetivos gerais encontradas no discurso dos professores entrevistados.....	575
Quadro 74 Estruturação dos objetivos gerais por ordem decrescente de prioridade (p)	576
Quadro 75 Quadro extensão da Educação Física.....	583
Quadro 76 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria operacionalização	590
Quadro 77 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria motivação	592
Quadro 78 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria vida ativa	593
Quadro 79 Quadro síntese da relação entre a operacionalização, a motivação e a vida ativa.....	596
Quadro 80 Quadro síntese sobre o Planeamento – 1ª opção dos professores entrevistados	603
Quadro 81 Quadro síntese sobre o Planeamento – 2ª opção dos professores entrevistados	604
Quadro 82 Quadro síntese sobre o Planeamento – 3ª opção dos professores entrevistados	605
Quadro 83 Quadro descritivo das opções de planeamento por ordem de prioridade de acordo com as orientações educacionais dos professores.....	606
Quadro 84 Quadro síntese sobre o Planeamento – Regime de opção curricular escolhido para o 11º ano e 12º ano de escolaridade	612
Quadro 85 Quadro síntese sobre a coeducação – categoria separação das aulas de EF por género.....	616
Quadro 86 Quadro síntese sobre a Coeducação – Operacionalização	618
Quadro 87 Quadro síntese sobre a Coeducação – Adequação das matérias de ensino ao género....	625
Quadro 88 Quadro síntese sobre o Departamento curricular/ Grupo disciplina – As decisões curriculares e pedagógicas dos professores	633
Quadro 89 Quadro síntese sobre a influência do Departamento curricular/ Grupo disciplina nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores	639
Quadro 90 Quadro síntese sobre a não influência do Departamento curricular/ Grupo disciplina nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores	641
Quadro 91 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física – utilização do fitnessgram.....	645
Quadro 92 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física – testes de aptidão física.....	646
Quadro 93 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física na escola	651
Quadro 94 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física - avaliação	660
Quadro 95 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física ideal.....	663
Quadro 96 Quadro síntese sobre o aluno bem-educado fisicamente – o aluno bem-educado em Educação Física.....	667
Quadro 97 Quadro síntese sobre o aluno bem-educado fisicamente – o perfil do aluno.....	672

NOTAS EXPLICATIVAS

Pela sua utilização frequente, são mencionadas algumas siglas que abreviam certas expressões:

- **EF**: Educação Física
- **ApF**: Aptidão Física
- **OE**: Orientação educacional
- **POE**: Perfil de orientação educacional
- **MD**: Mestria disciplinar; MD1; MD2 e MD3 [respetivamente entrevista 1, 2 e 3 de Mestria disciplinar]
- **PA**: Processo de aprendizagem; PA1 e PA2 [respetivamente entrevista 1 e 2 de Processo de aprendizagem]
- **RS**: Responsabilidade social; RS1; RS2 e RS3 [respetivamente entrevista 1, 2 e 3 de Responsabilidade social]
- **AR**: Auto-realização; AR1 e AR2 [respetivamente entrevista 1 e 2 de Auto-realização]
- **IE**: Integração ecológica; IE1 e IE2 [respetivamente entrevista 1 e 2 de Integração ecológica]
- **PN**: Perfil neutro [de orientação educacional]; PN1 e PN2 [respetivamente entrevista 1 e 2 de Perfil neutro]
- **ES**: Ensino secundário
- **CNEF**: Currículo Nacional de Educação Física.
- **PNEF**: Programas Nacionais de Educação Física
- **LBSE**: Lei de Bases do Sistema Educativo
- **OC**: Oferta Curricular

INTRODUÇÃO

Esta é uma tese que reflete as questões e preocupações contemporâneas da Educação Física (EF). O fio condutor investigativo relata sobretudo o comportamento da variável em estudo “orientações educacionais” e a sua influência nos diferentes níveis de currículo, clarificando como o Currículo Nacional em EF (CNEF) pode ser ou não um motivo de promoção para um estilo de vida ativo dos alunos que frequentam o sistema educativo português. Assim é um objetivo fundamental desta tese estudar igualmente a variável “oferta curricular na EF”, justificando a forma como os professores de EF do ensino secundário geral da região de Lisboa operacionalizam o currículo na sua disciplina. Os professores são os agentes de ensino que vão operacionalizar no quotidiano das escolas todas as reformas educativas, contribuindo naturalmente para o sucesso das mesmas. Desta forma podemos afirmar que estes são “figuras centrais e atores principais” de toda e qualquer implementação curricular, e que, o que está em causa é o êxito do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Clark e Peterson (1986) o pensamento, o planeamento e a tomada de decisão dos professores constituem uma grande parte do contexto de ensino. É dentro deste contexto que o currículo é interpretado e posto em prática, onde os professores ensinam e os alunos aprendem. O comportamento dos professores é substancialmente influenciado e até determinado pelos processos do seu pensamento. As crenças, os valores, as opiniões assumem particular significado neste contexto, já que é impensável destituir o professor do seu próprio pensamento. Estas são premissas fundamentais onde assenta a literatura científica que veio a ser chamada de pesquisa sobre o pensamento dos professores. É neste paradigma de investigação que alicerçamos o conhecimento e o desenvolvimento desta tese. Trata-se de um programa de investigação, conhecido em educação por “paradigma do pensamento do professor” (Clark & Peterson, 1986). Este conjunto de asserções, conceitos ou proposições parte da premissa que o professor é uma pessoa que raciocina, que toma decisões, que é no fundo, um sujeito reflexivo, que emite juízos de valor e que é portador de orientações educacionais (“value orientations”) que guiam a sua atividade profissional.

A tese que se apresenta contextualizada neste quadro teórico, incide fundamentalmente sobre uma das quatro grandes categorias estudadas em Portugal: - “As teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores e sua relação com a atividade de ensino” (Carreiro da Costa, 1996b, p.21) É nosso objetivo perceber, e de acordo com as orientações educacionais dos professores, a forma como interpretam e operacionalizam o Currículo Nacional de Educação Física. Assim, perceber o que é que os professores entendem que deve ser transportado para um currículo operacional, a ser efetivado na prática pedagógica em contexto de sala de aula, para ser experienciado pelos alunos é igualmente uma das metas a atingir neste estudo. Pretende-se analisar uma dimensão do pensamento do professor que tem, quanto a nós, grandes implicações na didática da EF, já que se trata, sobretudo, da operacionalização da concepção da disciplina que ensinam e como esta pode ou não ser um fator decisivo para um estilo de vida, que ser quer ativo, dos seus alunos. Deste modo, o objeto principal do nosso estudo é, pois, descrever e analisar, por um lado, as orientações educacionais dos professores de EF, e por outro, perceber aquilo que efetivamente os professores pensam, creem em relação ao currículo de EF na sua dimensão formal e operacional. São de facto os professores os principais implementadores dos programas, são eles que decidem o que colocar em prática nas suas aulas e fazem-no de acordo com as suas orientações educacionais. Este é outro quadro teórico, onde assenta a nossa investigação, os “Value Orientations”. Não temos dúvidas que existem concepções diferenciadas da EF Escolar e diferentes modelos de instrução na/e para esta disciplina curricular (Ennis, 2014; Metzler, 2011), e que deste modo, perspetivam-se visões distintas, talvez mesmo inconciliáveis, de entender as finalidades da EF no contexto educativo. Utiliza-se nesta investigação o quadro teórico proposto por Ennis et al. (e.g., 1988, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996). Os autores que estudam este quadro concetual (e.g., Ennis & Hooper, 1988) enunciam cinco orientações educacionais: *Mestria disciplinar*, *Processo de aprendizagem*, *Auto-realização*, *Responsabilidade social* e *Integração ecológica*. A investigação dos autores baseia-se sobretudo na assunção de que existe um conjunto de valores educacionais que influenciam as decisões curriculares dos professores, principalmente nos Estados Unidos da América. Iremos utilizar este quadro concetual e metodológico no nosso País.

Na demanda de perceber-se como os professores interpretam o Currículo Institucional proposto pelo Ministério da Educação e Ciência e como o operacionalizam, está-se, claramente, numa linha de interpretação do currículo e numa área designada por *Teoria e Desenvolvimento Curricular* que se pode definir como muito bem adianta Januário (1988) através de três aspetos singulares que se inter-relacionam: (1) aspetos reflexivos de ordem valorativa que analisam as decisões curriculares de projeto e que abrangem os trabalhos de inovação curricular e pedagógica que por sua vez, analisam (2) os aspetos que se relacionam com a elaboração, difusão, implementação e adoção de programas, tendo a expressão operativa nos (3) aspetos relacionados com as questões do planeamento do processo ensino-aprendizagem dos professores. São os aspetos explicativos e prescritivos do CNEF por parte dos professores que importam salientar nesta investigação. É neste sentido que a conceituação de currículo (ainda que polissémico) assume particular importância nesta pesquisa. A conceção de currículo nesta investigação entende-se como o projeto de organização da totalidade das atividades que são colocadas à disposição dos alunos, destinadas a promover o seu desenvolvimento intelectual, pessoal, social e físico. Assim sendo, procura-se perceber como é que a operacionalização deste currículo (e que se pode entender na oferta curricular que é promovida pelos professores) pode ou não contribuir para a promoção de um estilo de vida ativo dos estudantes que o experienciam.

Seguimos neste estudo a certeza que a maioria das crianças e jovens frequentam a escola e desta forma, as escolas, podem e devem proporcionar oportunidades para que essas crianças e jovens se mantenham ativos durante o dia e possam aprender os conhecimentos e habilidades motoras necessárias para permanecerem ativos ao longo de toda a sua vida. A EF é reconhecida como fundamental na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis:

- Por investigadores (e.g., Biddle & Chatzisarantis, 1999; McKenzie & Sallis, 1996; Sallis & McKenzie, 1991; Tappe & Burgeson, 2004; Trudeau & Shepard, 2005); e
- Por inúmeras organizações (e.g., A Academy of Pediatrics Committees on Sport Medicine and School Health, 1987; Centers for Disease Control and Prevention, 2002; National Association for Sport and Physical Education, 2004).

Assim sendo a importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida é um dado científico inquestionável.

Providenciar a quantidade e intensidade necessária de atividade física (AF) nas aulas, através de situações educativas divertidas e motivantes, tornou-se uma das grandes finalidades dos programas de EF. Infelizmente, os estudos que têm examinado a quantidade de AF realizada durante as aulas de EF, têm evidenciado que os alunos passam pouco tempo em AF moderada a vigorosa (McKenzie et al., 1995; Fairclough & Stratton, 2006). Desta feita a percentagem de crianças e jovens que apresentam baixos níveis de atividade física é motivo de grande preocupação. A situação é dramática nas raparigas, nos alunos deficientes e nos alunos oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas. Além do mais, tendo em consideração que os hábitos de atividade física desenvolvidos na infância podem permanecer na idade adulta (e.g., Malina, 2001), uma participação adequada na atividade física durante a infância e na adolescência pode ser útil na prevenção da obesidade e mais tarde na antecipação de doenças crónicas na idade adulta. Proporcionar uma boa oferta curricular em EF que atinja todos os grupos em idade escolar é uma prioridade de política de saúde pública que se pretende consequente. Lamentavelmente a Educação Física não tem proporcionado um clima educativo suscetível de promover a prática da atividade física para todos os alunos, independentemente das suas características de género e capacidade física e/ou económica. O currículo oferecido nas aulas de EF está assinalado pela literatura científica como uma das razões que pode explicar a situação. Em relação à AF, os estudos do projeto *Health Behaviour in School-aged Children* (e.g., Matos et al., 2001; Matos et al., 2003; Matos et al., 2012) aludem que o “grupo de adolescentes que não praticam caracteriza-se por serem mais frequentemente do género feminino, mais velhos e com um nível financeiro familiar médio”. De referir que no contexto do nosso estudo que pretende apresentar e discutir a forma como estão distribuídas as horas de condução do ensino pelas atividades físicas específicas do planeamento de cada professor (de acordo com o Currículo Nacional) e a forma como «pensam» o seu ensino relativamente à coeducação, se torna pertinente perceber que as raparigas privilegiam os jogos desportivos sem contato (e.g., Flintoff & Scraton, 2006; Matos et al, 2003).

Conhecer a quantidade de tempo oferecido nas matérias que constituem o currículo de EF, assim como o pensamento dos professores em relação a aprendizagem de conteúdos relacionados com o desenvolvimento da aptidão física, são também objetivos do presente estudo. Ainda que existam muito estudos que percecionam os aspetos biológicos da aptidão física (e.g., Duncan et al, 2011; Gutin & Owens, 2011; Mitchell et al, 2010) para a promoção da saúde, nesta pesquisa, pretende-se analisar esta finalidade da EF relacionada com o ensino do desenvolvimento das capacidades motoras e numa perspetiva curricular. Neste sentido pretendemos esclarecer como é que os professores tratam metodologicamente esta temática e como é que a percecionam enquanto atividade característica da EF. Estamos certos que uma oferta curricular de qualidade (para todos) fará a diferença na manutenção de um estilo de vida ativo para o futuro e que a necessidade de perceber como os professores interpretam e operacionalizam o CNEF, qual a sua opinião de acordo com as suas orientações educacionais é mais um contributo no entendimento da elevada complexidade que caracteriza o processo educativo. Do ponto de vista organizativo, o presente trabalho procura obedecer a uma estrutura própria, de lógica interna, que passamos a descrever.

No capítulo I pretende-se contextualizar a investigação, situando-a ao nível dos conceitos orientadores que a enquadram, procurando esclarecer acerca das principais teorias que explicam o entendimento da problemática escolhida. Procura-se através da nossa ANÁLISE DE LITERATURA estruturar as coordenadas concetuais que, com maior ou menor expressão, influenciam o nosso estudo. Realizamos neste capítulo o ponto da situação sobre a investigação produzida nesta área de estudo. Apresentamos as descrições de alguns estudos, nomeadamente a investigação de Ennis et al (1988,1990,1991,1992, 1993,1994,1995,1996 e 1997), que direta ou indiretamente contribui para a compreensão da nossa investigação. Os estudos nacionais e internacionais contribuem, seguramente, através das suas metodologias e características de investigação, para o entendimento do conhecimento na temática em causa: “As Orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de um estilo de vida ativo em Educação Física”.

O capítulo II – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES DE PESQUISA – tal como o próprio nome o indica, visa clarificar e definir a pergunta de partida do nosso trabalho. É nosso objetivo apresentar de uma forma pertinente o problema em estudo, os seus objetivos de investigação, assim como as principais hipóteses de pesquisa. Explicitam-se de forma clara as respostas que pretendemos obter com a realização desta tese, não esquecendo o contexto epistemológico em que a mesma é estudada.

No capítulo III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS – apresenta-se aquilo que podemos definir como o nosso projeto de pesquisa, já que pretende relatar o percurso por nós efetuado ao longo de toda a investigação, em termos de métodos e procedimentos utilizados. Explicita de forma aprofundada e bastante detalhada as questões relativas aos instrumentos utilizados de acordo com as suas implicações no estudo. Mostra-se a caracterização da nossa amostra, quer da parte extensiva da investigação (352 professores/ 79 escolas secundárias da região de Lisboa), quer da parte intensiva que se subdivide em dois estudos distintos, mas interligados: - doze professores estudados através da entrevista semiestruturada e o estudo de caso de dois professores (entrevista de estimulação da memória e de caracterização das orientações educacionais). Explicam-se os processos de seleção dos instrumentos de recolha de informação, as fases dos processos de validação dos instrumentos e as características do questionário, entrevistas e observação aplicadas. Esclarece-se, por isso, todas as opções metodológicas tomadas de forma minuciosa, sem esquecer o estudo de validação e fiabilidade do VOI-SF (*value orientation inventory – short form*) realizado através de uma técnica transcultural. Descreve-se ainda, de uma forma meticulosa, os procedimentos utilizados nos processos de recolha de informação. Referimo-nos ainda neste capítulo às questões ligadas com os processos utilizados na análise e tratamento de dados.

O capítulo IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – apresenta os resultados obtidos nas diversas fontes de informação, quer na perspetiva de análise estatística descritiva e paramétrica, quer numa perspetiva qualitativa através da técnica de análise de conteúdo. Este capítulo está dividido em duas partes distintas, uma que diz respeito à parte extensiva do nosso trabalho e outra que diz respeito à parte intensiva. De uma forma clara e sistematizada dividimos ainda cada uma destas partes em diferentes estudos, onde realizamos uma discussão parcelar, relativamente aos objetivos a que nos propusemos alcançar.

Apresentam-se três estudos na parte extensiva:

- As orientações educacionais dos professores de EF da região de Lisboa;
- O currículo operacional da disciplina de EF no ensino secundário geral;
- As orientações educacionais e o currículo operacional.

E dois estudos na parte intensiva:

- As orientações educacionais e o Currículo Nacional em EF;
- As orientações educacionais em contexto de aula: um estudo de caso de dois professores de EF com perfis de orientação educacional opostos.

Procede-se, assim, como o próprio título indica, ao exame e apresentação dos dados recolhidos. Realizamos ainda neste capítulo, ao longo dos cinco estudos em análise, reflexões várias que se foram construindo ao longo da elaboração do trabalho.

Nas CONCLUSÕES GERAIS apresentam-se de forma sucinta as conclusões dos seis estudos realizados, que não é mais do que o resultado da análise sistematizada e da reflexão elaborada dos dados encontrados na parte extensiva da investigação, dos dados encontrados no discurso dos professores entrevistados e do estudo de caso dos dois professores com perfis de orientação educacional opostos. Pretende-se concluir acerca do caminho a seguir e modo de resolução dos problemas encontrados, criando propostas adequadas ao desenvolvimento da Educação Física Escolar. Só com uma Educação Física de qualidade, poderemos oferecer cidadãos conscientes, de atitudes e valores nobres, fisicamente ativos para uma sociedade ativa e em constante mudança.

Finalmente, apresenta-se a BIBLIOGRAFIA, que foi matéria de citação na redação do texto e no entendimento concetual do mesmo. São referências bibliográficas consideradas importantes, quer para o entendimento do estudo (leitura complementar que pode ajudar na compreensão do objeto de estudo e corpo principal do trabalho), quer como uma base de trabalho para futuras investigações, nesta área.

CAPÍTULO I

O caminho que nos propomos realizar neste primeiro capítulo respeitante à análise de literatura e estado da arte é um percurso que se relaciona diretamente com o nosso objeto de estudo. Pretende-se enquadrar de forma clara, utilizando fontes primárias de pesquisa, os diferentes estudos que possuem afinidade com a nossa investigação, procurando esboçar, principalmente, um quadro teórico sobre a influência das orientações educacionais dos professores de EF. Ao realizarmos a análise investigativa sobre esta temática: – orientações educacionais e sobre a influência destas na interpretação e operacionalização do currículo nacional de EF para a promoção de um estilo de vida ativo dos alunos (e consequentemente saudável) procura-se enquadrar teoricamente a análise de literatura em torno de três grandes eixos:

- 1 – O pensamento do professor no que respeita às suas teorias implícitas e crenças educacionais;
- 2 – O currículo na educação em geral e em específico na EF, dando destaque ao CNEF em Portugal (Currículo Nacional de EF);
- 3 - A promoção de estilos de vida ativos em EF na perspetiva e contextualização da inclusão curricular para todos os alunos para que possam adquirir hábitos de prática de atividade física saudável ao longo da vida, destacando as principais linhas orientadoras na promoção desta atividade através de uma Educação Física de qualidade.

ANÁLISE DE LITERATURA

1. O Currículo e Desenvolvimento Curricular

1.1 A conceituação de Currículo

Os estudos sobre currículo têm a sua gênese nos Estados Unidos da América nos finais do século XIX início do século XX, onde se desenvolveram duas orientações iniciais. Uma mais conservadora, com John Franklin Bobbitt, que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando um modelo organizacional e administrativo que respondesse às necessidades da população. Assim, “education must take a pace set, not by itself, but by social progress” (Bobbitt, 2009, p.15) é uma frase que elucida bem este pensamento e que pode ser lido na obra “The curriculum Studies Reader” dos editores Flinders e Thornton (2009). Bobbitt (2009) refere que o currículo tem de se adaptar às necessidades dos indivíduos e às necessidades da nova sociedade industrial. Aos alunos não devem ser ensinados conteúdos que nunca usarão na vida futura. Estes só devem aprender habilidades que sejam necessárias para cumprir as suas tarefas pessoais. Neste sentido a educação é vista essencialmente como uma preparação para a vida adulta e não para a infância ou juventude. Segundo o autor “Education is now to develop a type of wisdom that can grow only out of participation in the living experiences of men, and never out of mere memorization of verbal statements of facts.” (Bobbitt, 2009, p. 15). Por sua vez, John Dewey preocupava-se com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, revelando uma postura mais progressista. Na obra já citada temos acesso ao artigo “My Pedagogic Creed” originalmente escrito em 1929 por Dewey que é um exemplo muito claro do seu pensamento e da sua filosofia educativa. Este Autor revisitado pela editora “Relógio D’água” (2002) que reúne duas das suas obras mais emblemáticas, (1) “the School and Society” escrita em 1900 e (2) “The child and the curriculum” de 1902 num só livro; pretende enunciar a importância das suas noções de «escola-laboratório» e «inteligência criativa». O aspeto principal do pensamento de Dewey (2002; 2009) sobre o processo educativo está centrado no desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico do aluno.

A aprendizagem acontece quando existe um sem número de partilhas sobre as experiências e situações práticas quotidianas e é um eficaz quando se trocam idéias e sentimentos. O Professor apresenta os conteúdos como um desafio à capacidade crítica de resolução de problemas e a escola deve ser promotora de práticas de conjunto e de cooperação, não tratando a criança como um elemento isolado.

Não nos podemos esquecer dos princípios básicos da instrução e do currículo de Tyler (2009). Ralph W. Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, realçando os objetivos comportamentais para atender ao desenvolvimento económico da época da industrialização. Para este Autor (2009) trata-se de responder a quatro questões decisivas na construção de qualquer currículo, a saber:

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained? (Tyler, 2009, p.69)

Tyler procura responder a estas questões de forma metodológica e reflexiva no artigo “Basic Principles of Curriculum and Instruction” tendo a atenção que o objetivo não é responder às questões propriamente ditas, já que as respostas variam consoante o nível de escolaridade dos alunos e da escola em causa.

Não é nosso objetivo realizar uma análise sócio-histórica do currículo ao longo deste último século, todavia trata-se de três pensadores que merecem o nosso destaque, até porque muitas das suas idéias ainda subsistem inequivocamente no nosso presente e influenciaram seguramente a concetualização de currículo nos nossos dias, contribuindo para a diferente conceituação que existe envolta da terminologia curricular.

O termo currículo é polissémico quando visto e revisto em diferentes dimensões e domínios, quer como estudo emergente nos departamentos universitários de educação, quer sob o ponto de vista prático operacionalizado nas escolas. Assume particular relevo quando ligado à visão daquilo que é o sistema educativo, à sua forma de funcionar, especialmente no que respeita à sua autonomia.

No fundo, na opinião de Carrilho Ribeiro (1990), o currículo não deixa de ser o cerne de qualquer sistema educativo como proposta para a formação dos alunos que o percorrem. Na literatura consultada existe uma multiplicidade de conceitos de currículo que não deixa de estar ligada à visão de educação e da sua finalidade, bem como às posições ideológicas que lhe estão subentendidas e implícitas (e.g., Jackson, 1996).

Aliás para este autor neste artigo de revisão intitulado “Conceptions of curriculum and curriculum specialists”, o primeiro do *Handbook of research on curriculum* do qual é editor, «Confuso» é o adjetivo que melhor define “o estado caótico da terminologia currículo” (“The chaotic state of curriculum terminology”). Jackson (1996) elucida bem acerca da grande variação que a definição de *curriculum* tem sofrido durante a última metade do século passado, enquanto área específica de estudo. Deste modo apresenta-nos diferentes definições do termo currículo, desde a perspectiva mais tradicionalista do termo, até à “nova” conceituação de currículo oculto, que levanta alguns debates na comunidade científica que se preocupa com esta área de estudo.

O Autor aponta três razões fundamentais para que exista uma multiplicidade de significados na conceituação de currículo:

- Questões que se relacionam com a própria definição do termo currículo (*Definitional issues*): estabelecendo que existem vários significados para o termo e palavra currículo. Que cada um deles encerra um conjunto de princípios que o definem e se opõem, desde um conjunto de experiências formais e planeadas pela instituição escolar, ao que é ensinado e aprendido na escola, até àquilo que é experienciado e partilhado entre os alunos.

- Questões ligadas à perceção da dimensão e conteúdo do currículo (*Perspectival issues*): tratando-se de olhar através de diferentes maneiras para o conteúdo curricular e como este pode transformar (ou não) a escola. O conflito de pensamento neste caso centra-se na manutenção do *status quo*, onde não existe mudança ou na visão transformadora que o currículo pode ter na escola e na sociedade em geral. O Autor avança igualmente com a dicotomia entre o conservadorismo da eficácia dos processos e a reflexão acerca dos objetivos educativos a alcançar e os valores que a escola deve transmitir. O que deve ser ensinado na escola? E quem decide o que deve ou não ser ensinado? São questões que marcam a atividade educativa que para além de se relacionarem com o conteúdo, relaciona-se igualmente com a transmissão dos valores.

- Questões profissionais em relação ao currículo (*Professional issues*): estas não são mais do que a forma de ver a área do currículo como uma área de investigação e especialização. A tónica estaria a quem atribuir este conceito de especialidade, se aos académicos que investigam as práticas curriculares se ao professor que o operacionaliza.

Concordamos com o autor quando afirma que as definições implícitas ou explícitas relatadas nestas três frases não são obviamente idênticas, contudo todas elas insistem em termos como “experiences” e “learning opportunities” que a escola deve oferecer aos seus alunos. Desta forma existe nestas definições tanto de diferente como de similar. O cerne da questão não está na definição, ou nas várias definições de currículo, mas sim, se estas, na prática, representam formas de pensar e agir muito diferenciadas.

O termo currículo, tem sido, desta feita, objecto de grandes polémicas no seio da investigação científica, no entanto parece-nos que de uma forma genérica poderemos defini-lo como, uma designação que é utilizada em aceções diferentes. Desde “conteúdo programático de uma disciplina”, passando pelo “conjunto das disciplinas de um curso, ano de escolaridade ou ciclo de estudos” até ao “conjunto de acções planificadas que permitem enquadrar e implementar a acção educativa”.

O currículo está diretamente ligado à visão daquilo que é o sistema educativo, à sua forma de funcionar, particularmente no que respeita a sua autonomia e é por isso que Eisner (1992) adianta que currículo é um processo que visa a realização de certas virtudes educativas através de atividades diversificadas utilizadas pelas escolas para atingir as suas finalidades. É por isso, um dos dois principais recursos pedagógicos que a escola dispõe. O outro recurso segundo o autor é o ensino e explica metaforicamente que como a sístole e diástole do bater do coração, o currículo e o ensino residem no centro de educação e contribuem para as grandes finalidades do Sistema Educativo. Segundo Fernandes et al (1992, p.14) “a multiplicidade de definições de currículo encontra a sua justificação na diversidade de conceitos de educação e das suas finalidades e, naturalmente nas posições ideológicas (filosóficas, políticas, económicas e sociais) que lhe estão subjacentes”. Ainda segundo estes autores podemos retirar a ideia de que existem diferenças linguísticas, terminológicas e funcionais em relação ao termo currículo, onde se podem constatar que esta diversidade depende de conceitualizações metodológicas usualmente características da literatura anglófona e ou francófona, refletindo-se em diferenças de terminología e de semántica.

As primeiras definições de currículo propostas, correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base dos objectivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas de um curso.

Esta definição surge com base na perspectiva de que falar de currículo ou falar de programa representa a mesma realidade, aproximando-nos da tradição latino-europeia, que segundo Januário (1988) e Pacheco (2001) aparecem quase sempre como sinónimos e representam uma perspectiva tradicional de currículo. Outras definições de currículo em que prevalece uma perspectiva curricular anglo-saxónica, referem o plano ou o programa, ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como o propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. Quer isto dizer, e na interpretação de Pacheco (2001, p.17), da qual partilhamos que:

não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

A evolução do conceito de currículo ao longo do tempo é uma realidade inequívoca, acompanhando as mudanças evidenciadas pelo sistema educativo e pela sociedade em geral, e com a maneira “mais ou menos particular como cada país considera os seus objectivos e estratégias, e as políticas predominantes nas respectivas instituições educativas” (Januário, 1988, p.49). Carlos Januário é ainda da opinião que em consequência do sucessivo movimento de explicitação pedagógica operado no século passado, o conceito de currículo tem tendência a abranger um domínio bem mais vasto e um plano de acção educativa mais amplo. É nesta perspetiva e definição ampla de currículo que contextualizamos o *continuum* desta tese e concordamos em absoluto com a seguinte definição de Pacheco (2001, p.20):

O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Ennis (1995; 2003) apresenta um sem número de metáforas para elucidar e clarificar a essência do termo currículo, na perspectiva de organização do pensamento em relação a esta temática destacam-se as seguintes ideias da autora fruto de trabalhos efetuados com estudantes de teoria e desenvolvimento curricular:

“Metaphor of the Marathon”: O currículo é um percurso de maratona e o alvo é o corredor/atleta. A maratona permite ao atleta experienciar a camaradagem da corrida num evento com muitos participantes com diferentes *backgrounds* e capacidades, enquanto também tenta desenvolver-se (o aluno) como atleta individual, encontrando satisfação e maturidade ao experimentar cada passo no percurso. Cada atleta entra na maratona para correr o melhor que ele ou ela é capaz. Neste sentido deve receber suporte de uma variedade de formas ao longo do percurso. Os relógios estão colocados estrategicamente ao longo do caminho...As estações de água ajudam a repor os líquidos perdidos, os espectadores encorajam; cada atleta ao tentar dar o seu máximo, é também responsável por seguir regras específicas e comportar-se de um modo cortês, para que outros atletas também possam progredir harmoniosamente através da sua linha de meta pessoal.

“Metaphor of a Fine Dining Experience”: O currículo é como um belo e bom jantar. Num restaurante de cinco estrelas, os fregueses devem sentir-se importantes. Tudo é preparado com o cliente individual em mente...A comida apresentada não só é deliciosa como feita e servida graciosamente. Um restaurante ganha uma classificação de cinco estrelas com um serviço de comida criativa e cuidadosamente preparada, excelente serviço e um ambiente interessante. O ambiente é propositadamente seleccionado para providenciar aos clientes um tipo de experiência de qualidade que eles não esquecerão e que os encorajará a regressar ao restaurante com frequência.

“Metaphor of the Service Station: Fill it Up, Please”: O currículo é uma estação de serviço, onde os alunos são automóveis. O objectivo de uma estação de serviço é manter os automóveis bem sintonizados, para que os condutores possam conduzir na estrada da vida, servindo-se a si próprios e aos outros. A estação de serviço tem a última tecnologia, através da qual, o mecânico (professor) usa para mudar e manter a aparência dos automóveis e melhorar os seus mecanismos. Cada automóvel deve voltar com regularidade à estação de serviço para que possa atingir grandes performances.

“Metaphor of Building”: O currículo é o conjunto de recursos e materiais disponíveis que constituem os elementos básicos para a construção de edifícios. O aluno é o construtor novíço que desenha e constrói várias estruturas nos meios rural e urbano em virtude das necessidades e benefícios da sociedade. É essencial que cada construtor tenha uma forte “fundação” na selecção, características e utilização do seu material, bem como na teoria estrutural e na lógica do design. Estes skills essenciais são desenvolvidos durante um período de aprendizagem sob a orientação de um construtor mestre que providencia uma certa dose de treino e prática “*on-the-job*”. Também é dada oportunidade para desenvolver o potencial de aprendizagem do aluno (aprendiz) através da exploração de ideias inovadoras e direcções novas na tecnologia e design da construção. Projetos e estudos independentes são fortemente encorajados sob a orientação do construtor mestre. O construtor irá construir muitos tipos diferentes de construção para responder a exigências sociais específicas. Ao mesmo tempo, cada estrutura única irá reflectir inevitavelmente o idealismo do construtor e a expressão do seu significado pessoal.

“Methaphor of Space Exploration”: O currículo é a galáxia de estrelas dentro do universo. Os estudantes são exploradores espaciais enviados para aprender como investigar a galáxia para benefício e desenvolvimento da sociedade. Antes das suas explorações poderem realmente começar, é dado aos exploradores novatos um treino básico sob a orientação do mestre explorador. Durante este treino o explorador mestre ensina aos novatos os skills que eles vão precisar para investigarem efetivamente e eficientemente as estrelas que visitarão. Quando o treino acaba, os exploradores novatos decidem acerca dos “planos de vôo” para a sua primeira jornada na galáxia. O explorador mestre deve dar conselhos e orientações, mas não tentar influenciar os planos de vôo. Os exploradores novíços são tão diversificados quanto as estrelas que visitarão e devem traçar um mapa, para eles próprios, baseados nos seus interesses e talentos próprios.

À medida que se aventuram eles estudarão a contribuição das explorações prévias; a partir destas explorações prévias eles ganharão um entendimento básico das estrelas, que os ajudará na sua pesquisa dos significados e descobertas pessoais. Nos momentos de dúvida e confusão, os exploradores novos serão sempre capazes de retornar à estação de apoio para procurar conselhos, assistência e orientação no explorador mestre. Refrescados e renovados de conhecimento, os jovens exploradores estarão aptos a regressar à galáxia e a usar os processos exploratórios aprendidos e a investigar novas estrelas, à espera no horizonte.

Do que acabamos de referir, podemos verificar a grande importância do professor em cada uma das figuras de estilo apresentadas, de facto, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo, dependendo os resultados obtidos do seu empenhamento. Teremos oportunidade de voltar a esta temática no desenvolvimento da nossa análise de literatura na área do pensamento do professor.

Currículo é uma palavra para a qual encontramos tantas utilizações e significados quantas as abordagens e perspectivas referentes ao problema de definição da forma e conteúdo e organização do processo de desenvolvimento do aluno, no sentido da maturidade reconhecida socialmente.

Em suma são inúmeras e muito variadas as definições que se encontram de currículo. É um termo usado em vários sentidos e do qual têm sido dadas diversas definições, e sobretudo é necessário enquadrar estas definições ao longo dos tempos, pois estas surgiram como forma de dar resposta a necessidades muito concretas da sociedade e do próprio indivíduo. Estamos a referir-nos às diferentes teorias, fontes e modelos curriculares propostos pelos diversos autores consultados.

1.2O Desenvolvimento Curricular, os Modelos e as Teorias do Currículo

No livro o “curriculum inquiry”, na sua versão original (1979), Jonh Goodlad apresenta uma versão abreviada do sistema teórico e concetual sobre o desenvolvimento do currículo. Os doze colegas de pesquisa que participam neste projeto de investigação que durou duas décadas escrevem os diferentes capítulos desta obra. Trata-se de catorze capítulos que relatam a investigação onde se aplica o quadro teórico e o sistema concetual de Jonh Goodlad que não é mais do que a legitimação de uma definição e orientação curricular. Esta equipa de investigadores da Universidade de Chicago liderada por Goodlad apresentam dados de investigação realizados sob os auspícios da teorização do currículo, estudos de caso e pesquisas que ajudaram a formular a conceituação inicial desta teoria do conhecimento. Goodlad (1979) criou uma estrutura concetual abrangente que tenta circunscrever as principais componentes da prática curricular.

Presume-se que três tipos de fenómenos curriculares abordados no sistema proposto permitem delinear o campo de estudo, a saber:

- Os fenómenos substanciais (*the Substantive in Practice*): que se concentra nas questões das metas e objetivos a atingir e as preocupações com elas relacionadas, como a organização curricular, as atividades de aprendizagem e a avaliação.

- O fenómeno político-social (*The Political-Social in Practice*): que está relacionado com os processos humanos que estão inevitavelmente envolvidos quando as questões do desenvolvimento curricular são pensadas e operacionalizadas.

- O fenómeno técnico-profissional (*The Technical-Professional in Practice*) que se refere a um conhecimento especializado e às habilidades necessárias no processo de planeamento do currículo em todos os domínios da prática profissional.

A prática dos estudos curriculares é complexa, já que os diferentes fenómenos não são identidades nítidas e perfeitamente separáveis. As premissas do sistema conceitual que temos vindo a referir separam a política curricular da elaboração do currículo através do estabelecimento de uma hierarquia na qual são identificados quatro domínios da tomada de decisão curricular: o social, o institucional, o educacional e o pessoal que são reconhecidos e inter-relacionados. (fig.1)

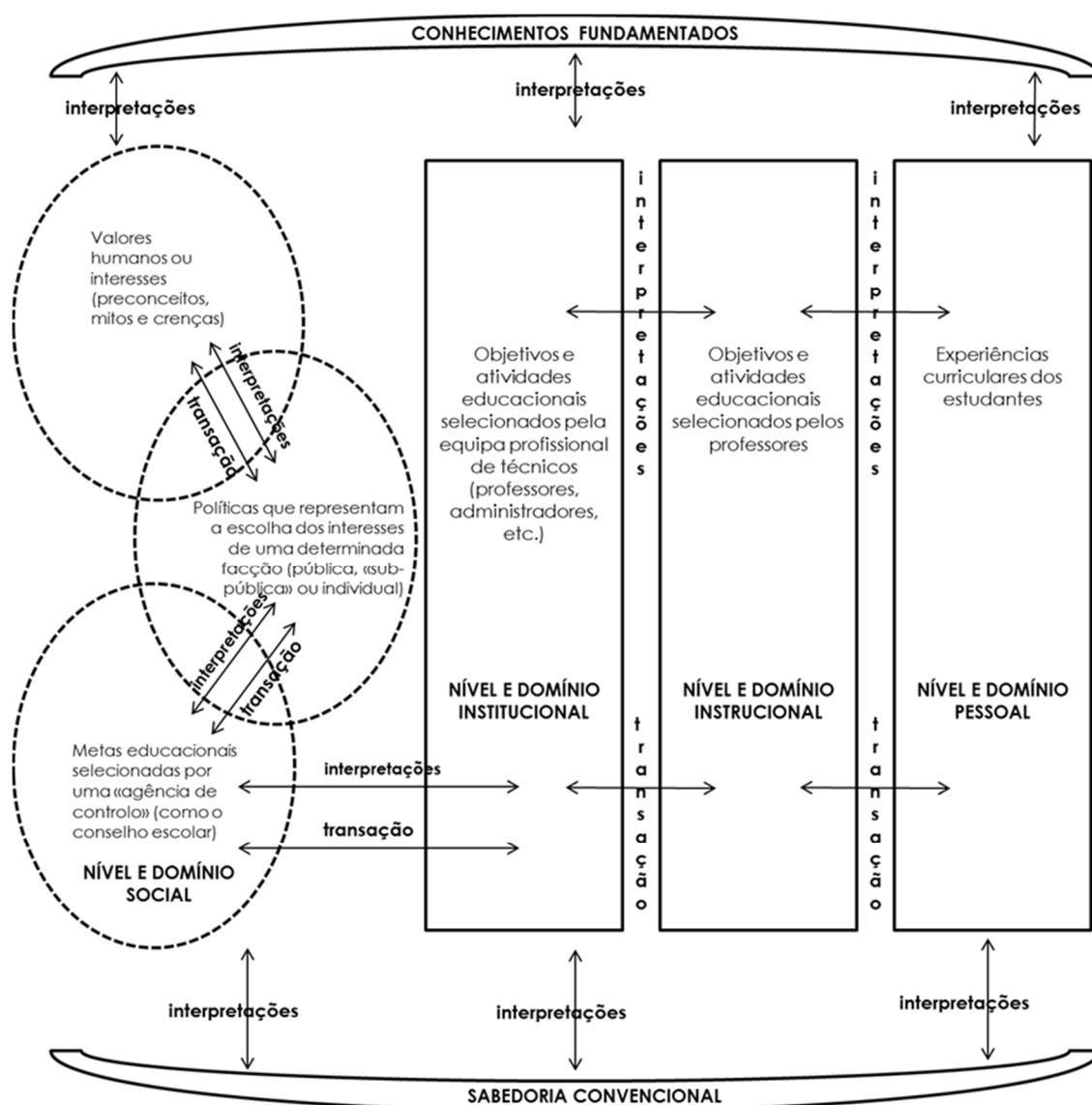


Figura 1 A conceitualização da prática e do estudo do currículo adaptado de Goodlad, 1979, p.22

Preocupamo-nos nesta investigação com os domínios institucional e instrucional, sabendo que não existe uma relação linear entre os diferentes níveis e domínios de currículo. Por exemplo, o domínio social pode ter como requisitos a educação para a saúde e a educação física dos jovens adolescentes para esta demanda que afetará (ou não) o que os professores ensinarão no domínio da instrução.

Curriculum Inquiry é um livro importante, tanto pela estrutura e modelo conceitual apresentado como para o processo de investigação aplicada na área do currículo. Identifica as principais componentes da prática curricular e organiza-as para um entendimento mais claro e significativo das mesmas. O sistema conceitual apresentado pelo principal investigador (Jonh I. Goodlad), unifica e revela plenitude num campo fragmentado pelas diferentes definições e conceções na área de investigação do currículo. Trata-se de uma ferramenta desenhada para servir ambas as funções, as descritivas e as prescritivas e que pode ser usada para descobrir o que já existe e chamar a atenção para aquilo que deveria existir no campo curricular. O objetivo é construir um sistema que represente uma conceção abrangente e realista no domínio curricular e expresse a dicotomia teoria *versus* prática. Goodlad teorizou, aplicou a teoria à prática e reviu novamente a teoria num processo que durou vinte anos. O resultado é uma estrutura conceitual que pode orientar a construção da teoria do conhecimento, a pesquisa e o planeamento na área de currículo. É nesta teorização que distinguimos cinco importantes tipos de currículo, operando cada um em diferentes níveis e mobilizando diferentes agentes no processo curricular: o currículo ideal, o currículo formal, o currículo percebido, o currículo operacional e o currículo experienciado (Goodlad, Klein & Tye, 1979, pp. 58-65).

O currículo ideal (*Ideological Curricula*) reflete as perspetivas partilhadas por governos, grupos de interesse e organizações de professores relativamente às mudanças e inovações curriculares. Este nível representa as aspirações daqueles que têm interesses e um sistema de valores singular para o currículo.

O currículo formal (*Formal Curricula*) inclui as propostas aprovadas pelo governo ou pelas autoridades regionais ou locais. Representa um compromisso entre o currículo ideal e outras propostas curriculares integrando manuais escolares, guias pedagógicos e outros textos legais (segundo as autoridades é o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas).

O currículo percebido (*Perceived Curricula*) representa o modo como os professores interpretam o currículo.

O currículo operacional (*Operational Curricula*) representa o que realmente ocorre na sala de aula, ou no ginásio.

Finalmente, o currículo experienciado (*Experiential Curricula*) significa o que os alunos pensam, fazem e aprendem a partir do currículo operacional.

Este quadro teórico apresentado enquadra-se num processo contínuo de decisões operadas em diferentes níveis e contextos curriculares que correspondem a diferentes fases e etapas de concretização que se quer dinâmico. Estamos no âmbito e conceito do desenvolvimento curricular.

O estudo do desenvolvimento curricular (DC) está no âmbito do planeamento, avaliação e estratégias de ensino, já que procura, segundo Ribeiro (1990) analisar, conceber, preparar, operacionalizar e avaliar o ensino nos seus níveis de organização e contextualização curricular. Estes níveis, também apelidados de decisão curricular situam-se de acordo com Pacheco (2001, 2002, 2005, 2008) e Barroso (2005) ao nível *político-administrativo*, no âmbito da administração central, ao nível de *gestão*, no contexto da escola e administração regional e finalmente ao nível de *realização* quando centrado no professor e aluno em sala de aula. Para Gaspar e Roldão (2007) estes níveis são designados por *macro*, *meso* e *micro*, respetivamente, *nível de decisão dos sistemas quanto ao currículo para toda a sociedade*, *decisões no plano da instituição curricular* e *decisões da situação concreta em que ocorre a acção curricular – a aula ou outro contexto interactivo de aprendizagem curricular*. Numa perspetiva ampla de currículo, com a qual nos identificamos, é necessário entender que as “competências curriculares não estão unicamente do lado da Administração Central, existindo na escola e na sala de aula espaço para a tomada de decisões curriculares” (Pacheco, 2008, p.11). Neste sentido, o DC para este autor é caracterizado por uma *prática dinâmica* que é operada em diferentes fases e momentos e que se organizam de forma integrada em torno de quatro componentes: (1) Justificação teórica; (2) Planeamento; (3) Operacionalização e (4) Avaliação. Nesta ordem de ideias António Carrilho Ribeiro no seu livro com o título de “Desenvolvimento Curricular define-o como sendo um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção-elaboração e de implementação” (Ribeiro, 1990, p.6).

Assim sendo, segundo Gaspar e Roldão (2007) o Desenvolvimento Curricular não é mais do que a concretização de um projeto caracterizado por termos [retirados da análise e reflexão de diferentes definições] como: processo, sequência, dinamismo e continuidade. O processo de desenvolvimento do currículo procura, segundo estas autoras, “atingir os objetivos educacionais que se consideram uma finalidade do desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, p.34). As autoras em jeito de resumo no capítulo considerado para esta temática - *Desenvolvimento curricular: conceitos ou conceitos* definem o termo:

(1) Como um processo alargado e explicativo da acção contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases de justificação, concepção, implementação e avaliação ou (2) como um processo eclético e interpretativo em acção circunstanciada que distingue as fases de concepção/elaboração, operacionalização e avaliação. (Gaspar & Roldão, p.46)

Dos níveis e conceituação de desenvolvimento curricular apresentado resultam indubitavelmente modelos de centralização/descentralização do currículo que não são mais do que a lógica concertada entre os diferentes sistemas e intervenientes no processo educativo que possuem poder de decisão. Estamos a entrar no domínio da política curricular, que segundo Pacheco (2002) “resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos actores com capacidade para intervir directa ou indirectamente nos campos de poder em que estão inseridos” (Pacheco, 2002, p. 32). Não é objetivo aprofundar a questão das políticas curriculares no seu pleno, apenas pretende-se apresentar a questão fundamental que se prende com a centralidade das decisões nos diferentes níveis de desenvolvimento curricular apresentados. Esta é uma questão essencial para se perceber a operacionalização do CNEF ao nível central e local e entender-se a dimensão da responsabilidade política ou da responsabilidade dos profissionais. Pacheco (2002), propõe-nos assim quatro modelos principais (figura 2):

Prevalece a política normativa definida e regulada pela administração central através de referenciais concretos que se expressa na possibilidade de reinterpretação do currículo em função da autonomia dos projetos curriculares locais que são controlados administrativamente. Este é o nosso modelo atual em Portugal.

Modelo C-B (política descentralista e centralista) – existe uma predominância da componente profissional em território local. Existe a descentralização quer nos discursos, quer nas práticas curriculares. A administração central define a política a ser implementada e entrega aos territórios locais que as redefinam em função *do que pode ser face ao que deve ser*.

Este será sempre um cenário pouco consensual, já que se trata da operacionalização de modelos de currículo que não são ideologicamente descomprometidos. Cada modelo de currículo representa uma perspetiva de formação e logo com finalidades, metodologias, implementação e avaliação igualmente diferentes. Schiro (2008) a este respeito e no seu livro “Curriculum Theory-conflicting Visions and Enduring Concerns” apresenta de uma forma muito clara as quatro ideologias consubstanciadas em modelos sobre o que o currículo da escola devia ser. Cada uma das visões curriculares relaciona-se com diferentes crenças sobre o tipo de conhecimento que deve ser ensinado nas instituições escolares, a natureza das crianças e jovens e o que significa aprender nessas instituições. Estas ideologias relacionam-se, segundo o autor, numa trífida simples que se pode reduzir à seguinte questão: - como é que os professores devem ensinar as crianças e como é que estas devem ser avaliadas. Para o autor em questão, os quatro modelos existentes são:

- *Scholar Academic ideology* (modelo baseado em disciplinas): O propósito da educação, nesta ideologia é auxiliar as crianças e jovens a aprender o conhecimento acumulado da nossa cultura que se tem constituído em conhecimento académico sistematizado em áreas científicas e disciplinares. A aquisição desta compreensão envolve a aprendizagem da mestria do conteúdo, a perceção de formas de pensar e a compreensão das estruturas conceituais de conhecimento. O objetivo deste modelo é introduzir o saber das diferentes disciplinas aos estudantes. O currículo deve providenciar os meios de transmissão destes saberes científicos caracterizando-se essencialmente pela universalidade dos mesmos.

- *The Social Efficiency ideology* (Modelo Baseado em Situações e Funções Sociais): os defensores desta ideologia acreditam que o propósito da escolaridade é treinar os jovens aprendizes para se tornarem eficientes e competentes na contribuição funcionalista de suprimir as necessidades da sociedade. Assim a essência deste modelo reside no acumular de performances e prestações para a produtividade social. Trata-se de preparar os jovens estudantes através de procedimentos e habilidades para ocuparem um cargo e um emprego no futuro. Os objetivos curriculares são estabelecidos mais sob a forma de processos pessoais e sociais a desenvolver do que de resultados precisos de aprendizagem que se antecipam. Esta concepção pré-determina que a aprendizagem seja contextualizada numa razão direta entre causa-efeito; ação-reação e estímulo-resposta. Existem assim três aspetos importantes a considerar nesta ideologia: (1) a transformação do comportamento do aluno de forma funcional; (2) a sequência organizada de experiências de aprendizagem; e (3) envolvimento ativo dos alunos na resolução de problemas sociocomunitários.

- *The Learner Centered ideology* (Modelo Centrado no Educando): Este modelo tem a sua principal ênfase no educando. Não se questiona as necessidades académicas e sociais, mas sim, as necessidades do indivíduo. Assim o modelo assenta no princípio de que as diretrizes curriculares devem ser estabelecidas de acordo com as necessidades do aprendiz na relação ativa que estabelece com o meio.

- *The Social Reconstruction ideology* (Modelo Baseado na resolução de problemáticas com Temáticas Transdisciplinares): quem advoga esta ideologia e modelo curricular está consciente dos problemas da nossa sociedade e da injustiça que é por vezes praticada a alguns membros de uma minoria social. Assume por isso que a educação assenta na (re)construção de uma nova e mais justa sociedade. Este modelo estrutural assenta em currículos focados na transmissão e compreensão de conteúdos que se centram na análise, reflexão e intervenção de problemas sociais.

A escolha de um modelo de organização curricular deve ser, acima de tudo, uma escolha deliberada, uma opção objetivada e estruturada de currículo com os princípios, valores e intenções que lhe estão subjacentes. Para Eisner (1996), o termo “ideologias”, ao invés de ideologia, é usado no seu artigo “curriculum Ideologies” para indicar que não existe uma única ideologia que orienta a educação.

Os valores educativos, particularmente nos EUA, proliferam, e encontram sua expressão educativa nas formas diferenciadas de escolaridade, currículo, ensino e avaliação. As ideologias curriculares são definidos por este autor, como as crenças sobre o que as escolas deveriam ensinar, para que fins, e por que razões. É justo que todas as escolas tenham pelo menos uma ideologia que forneça uma orientação para as suas funções. Ficou claro, após a leitura deste artigo científico que na história do pensamento curricular, determinadas ideologias surgiram dentro de uma cultura que deram sentido aos profissionais e aos objetivos das escolas. Teremos oportunidade de perceber no próximo subcapítulo que estas opções se relacionam com as fontes do currículo. O que não temos dúvidas é que existe uma proliferação de teorias que justificam as políticas e modelos curriculares. Como em qualquer área do conhecimento, esta, a área dos estudos curriculares é suportada por diferentes teorias, sendo que a teoria, não é mais do que uma premissa explicativa da realidade (Silva, 2000; 2009). Para Pacheco (2005) são “tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (p.95). Para Pinar (2007) a resposta à conceituação de teoria de currículo é muito simples e adianta que se trata do “estudo interdisciplinar da experiência educativa” (p.18). Existe algo de comum na explicação dos três autores: - é que a teoria reflete a análise, a abordagem e a descrição da realidade e experiência educativa naquilo que deve ser o currículo que a caracteriza. Ainda que Pacheco (2005) e Leite (2002) façam uma profunda análise dos diferentes tipos de teorias do currículo que vão desde a teoria da instrução até à teoria crítica, é em Tomaz Tadeu da Silva que alicerçamos a concepção desta problemática. Assim para Silva (2000; 2009) existem três tipos de teorias de currículo: as *tradicionais*, as *críticas* e as *pós-críticas*. As primeiras, as *tradicionais*, dão ênfase aos processos de ensino-aprendizagem, à metodologia, à avaliação, enquanto as *críticas* transferem os conceitos mais importantes para a ideologia e o poder social, dando-nos uma visão diferente do currículo na consciência das componentes sociais e culturais. Por último, as *teorias pós-críticas* respeitantes às questões contemporâneas da educação como o género, a raça, a etnia, a sexualidade ou ainda a cultura. O currículo é a expressão construtivista de uma identidade. Estas teorias que procuram explicar a realidade curricular não são certamente consensuais. A falta deste consenso é uma realidade inequívoca no campo de conhecimento na EF. O artigo científico de Steinhardt (1992), capítulo incluso no *Handbook of research on curriculum*, é um excelente documento que atesta o que acabámos de salientar.

Com o título “Physical Education” está dividido em quatro partes principais. Na primeira parte, a autora, dá-nos uma perspetiva histórica do currículo de EF e como este foi mudando ao longo do tempo. A segunda parte examina as diferentes perspetivas teóricas sobre a disciplina e perspetivas em relação aos programas de EF considerados de qualidade. Na terceira parte apresenta uma revisão de literatura relacionada com estudo do currículo em EF e finalmente, na quarta e última parte, discute perspetivas futuras e aponta o que ainda é necessário desenvolver na pesquisa do currículo no campo da EF. Teremos oportunidade de desenvolver as perspetivas teóricas e os modelos de instrução em EF como preditores de um estilo de vida ativo no ponto cinco desta análise. No entanto, e estando nós a trabalhar sobre as orientações educacionais dos professores, sabemos que a seleção de um modelo de desenvolvimento do currículo deve ser consistente com a orientação individual de cada um. Steinhart (1992) adianta que cada modelo de desenvolvimento curricular em EF diverge quer a sua estrutura quer na sua orientação de valores educativos e apresenta os principais modelos para este desenvolvimento. Para a autora têm sido descritos sete modelos diferentes de desenvolvimento do currículo em EF que fornecem um quadro estrutural e organizativo para a seleção e sequência de experiências com base numa visão diferente de aprendizagem. Na prática, os programas de educação física do ensino elementar (ensino básico) enfatizam um currículo de “educação pelo movimento”, ocasionalmente, fornecem oportunidades para aprender vários jogos e desportos (multiactividades) e muitas vezes facultam a instrução para a aquisição das habilidades motoras fundamentais. Os programas de EF no ensino secundário normalmente reconstroem um currículo com várias atividades que consistem em jogos e instrução de habilidades desportivas, especialmente os desportos coletivos. Nos últimos 10 anos nos EUA [de denotar que o artigo é de 1992], os testes de aptidão física relacionados com a saúde tornaram-se também uma componente fundamental deste programa de multiactividades. É complexo determinar qual o modelo de currículo que está presente num determinado programa de EF escolar e é usual detetar-se mais do no ensino da EF. Para a harmonia e equilíbrio no desenvolvimento dos diferentes currículos foram construídos padrões nacionais nos EU, que definissem aquilo que é considerado uma pessoa bem-educada em EF. Como em qualquer área disciplinar e curricular não é incomum que os professores de EF discordem sobre a resposta à questão básica, que é: - Qual é o conhecimento que deve ser mais valorizado e porquê? Todavia é necessário assumir qual é o perfil educacional que caracteriza um estudante de EF independentemente do modelo de desenvolvimento do currículo utilizado.

Neste artigo é apresentado um relatório com a definição da pessoa fisicamente bem-educada, como resultado da aplicação de programas de educação física de qualidade. Foram identificadas um total de vinte características para um estudante fisicamente bem-educado. As características encontradas refletem cada um dos sete modelos de desenvolvimento curricular descritos pela autora. Quando considerados em conjunto refletem uma conceituação orientada, organizada em prol dos alunos que se pretende formar em EF. Assim não são modelos que se excluem mutuamente, são sim componentes características de cada abordagem em que se podem encontrar outras possíveis abordagens curriculares. Podemos ainda constatar neste artigo de excelência científica uma extensa e aprofundada revisão de literatura na área do currículo em EF. A revisão de literatura estará organizada nas quatro secções seguintes: (1) perspetivas sobre o currículo, (2) modelos de currículo, (3) desenvolvimento do currículo, e (4) prática do currículo. Na primeira secção examina-se a forma como o currículo de EF é pensado e interpretado. A segunda secção «modelos de currículo» foca-se em estudos que analisam o quadro concetual de um dos sete modelos de currículo descritos pela autora: - um modelo de desenvolvimento social com significado pessoal (e.g., para o ensino de autorresponsabilidade). A terceira secção inclui estudos que examinam produtos curriculares e a disseminação das matérias do currículo. Os modelos colaborativos de investigação e desenvolvimento do currículo e os processos de inovação curricular são igualmente apresentados nesta parte da análise de literatura. Finalmente, a quarta secção, «prática do currículo», examina preferencialmente estudos descritivos acerca da operacionalização dos programas de EF e revê alguns estudos sobre o currículo oculto.

1.3 As Fontes Curriculares

A multiplicidade de definições de currículo encontra a sua justificação na diversidade de conceitos de educação e nas suas finalidades e, como é evidente, nas posições ideológicas que lhe estão subjacentes.

Para Ribeiro (1990, p.48) “Qualquer justificação do currículo. . . inclui, em princípio, a referência a um conjunto de pressupostos provenientes de três horizontes de legitimidade, traduzindo-se num enunciado de finalidades educativas que orienta e justifica o conjunto de objectivos de ensino-aprendizagem”. O autor salienta que de acordo com diversos investigadores, existem três tipos maiores de fundamentos ou influências que podem ser distinguidos e que se constitui como a base de elaboração e estruturação de qualquer currículo: a Sociedade, o Sujeito (educando/aluno) e o Conhecimento (ou matéria cultural de referência). Deste modo, existem três fontes curriculares (o aluno, conteúdo e a sociedade), atribuindo-se maior ou menor importância às mesmas, consoante as posições filosóficas ou pedagógicas dos autores que as defendem. Decorrente desta importância, existem diferentes tipos de organização do currículo:

- (a) Currículo centrado nos conteúdos;
- (b) Currículo centrado nos alunos;
- (c) Currículo centrado na sociedade.

Não desejamos realizar uma abordagem exaustiva dos diferentes tipos de organização curricular, contudo gostaríamos de deixar um pequeno apontamento esclarecedor das vantagens e desvantagens de cada um dos modelos (Fernandes et al, 1992, pp. 21-25).

(a) O currículo centrado nos conteúdos: Os conteúdos e a matéria de ensino constituem-se na mais antiga estruturação de organização curricular “na medida em que refletem o saber colectivo e representam a herança cultural da humanidade. O estudo das disciplinas científicas, enquanto corpo organizado de conhecimentos, é considerado essencial para o progresso das civilizações” (Fernandes et al, 1992, p.18). Este é talvez o modelo curricular mais tradicional, a organização das escolas em cursos, departamentos, áreas ou grupos disciplinares tem como base a classificação prevalecente em cada época. O exemplo mais elucidativo, tal como nos dizem Fernandes et al (1992) é o professor do primeiro ciclo, generalista em que utiliza um programa que está compartimentado em conhecimentos que são originários das disciplinas tradicionais.

CURRÍCULO CENTRADO NOS CONTEÚDOS

VANTAGENS	DESVANTAGENS
(I) Os conteúdos são uma forma lógica de organizar a aprendizagem.	(I) a compartimentação e fragmentação não é funcional e provoca um esquecimento rápido.
(II) este tipo de currículo facilita a memorização e evocação dos conhecimentos.	(II) não se centra no mundo real dos alunos, ignorando as questões que têm que enfrentar.
(III) a formação dos professores é concebida de forma disciplinar, mesmo para os professores do ensino primário.	(III) não toma em conta as aptidões, necessidades, interesses e experiências dos alunos, o que pode reduzir a sua motivação.
(IV) os professores dos níveis de ensino pós-primário são considerados especialistas das suas disciplinas.	(IV) pode encorajar uma aprendizagem passiva, superficial, dado que a extensão dos conhecimentos se torna mais importante do que o significado que lhes é atribuído.
(V) os livros escolares e outros materiais de ensino estão organizados por conteúdos e por disciplinas.	(V) como o saber se alarga continuamente é sempre necessário incluir novos conteúdos, o que provoca uma proliferação de conhecimentos em currículos já de si muito cheios.

Nota: Adaptado de Emídio, Fernandes e Alçada (1992, p.21)

(b) O currículo centrado nos alunos: Nesta modalidade de currículo a fonte de informação provém dos próprios alunos, das suas necessidades, interesses, capacidades e experiências. Os conteúdos são meios que permitem analisar problemas ou debater questões por eles seleccionados.

Segundo Pacheco (2001), a análise do sujeito, e do seu processo de aprendizagem, é uma das abordagens imprescindíveis na análise do currículo. Trata-se de valorizar o sujeito que aprende, na sua dimensão psicológica, ou seja valoriza-se a natureza e o desenvolvimento do sujeito que aprende e a natureza e as condições do processo de aprendizagem. Considerar este aspecto é o mesmo que dizer que consideramos a valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, e que existe o respeito pelas diferenças individuais e a procura de um desenvolvimento global e contínuo. É um tipo de projeto educativo muito ligado às perspectivas construtivistas do currículo.

Quadro 2 Vantagens e desvantagens do currículo centrado nos alunos

CURRÍCULO CENTRADO NOS ALUNOS

VANTAGENS	DESVANTAGENS
(I) a personalização e a relevância da aprendizagem e o facto de os alunos atribuírem significado imediato ao que realizam na escola.	(I) este tipo de trabalho menospreza a finalidade social da educação, não valorizando a transmissão da herança cultural, nem um corpo de saber comum.
(II) a motivação intrínseca ao próprio trabalho, sem necessidade de se recorrer a processos externos de estímulo ou reforço.	(II) as experiências escolhidas podem não focar conteúdos essenciais e não proporcionar a aquisição dos conhecimentos necessários à sua integração social.
(III) a individualização do ensino que permite centrar as atividades nos alunos e desenvolver as capacidades de cada um.	(III) pode não favorecer a aquisição de atitudes de autodomínio e disciplina pessoal.
	(IV) a individualização do trabalho e o facto de, em muitos casos, se destinar a grupos especiais cria diferenças na aprendizagem que podem reforçar desigualdades sociais.

Nota: Adaptado de Emídio, Fernandes e Alçada (1992, p.23)

(c) O Currículo centrado na sociedade: Os conteúdos curriculares resultam da escolha de temas de importância social e da análise de problemas da vida das sociedades. Como se constata da análise feita por Pacheco (2001) acerca deste fonte do currículo, procura-se a justificação dos alvos da educação de acordo com a análise das exigências da sociedade:

Para Carrilho Ribeiro (1990, p. 50), o meio social exerce a sua influência no currículo, no sentido de resistir à mudança, ou de a acelerar, mediante o controlo do sistema educativo.

Quadro 3 Vantagens e desvantagens do currículo centrado na Sociedade

CURRÍCULO CENTRADO NA SOCIEDADE

VANTAGENS	DESVANTAGENS
(I) a unidade dos conteúdos (...) e a sua utilidade e relevância para os alunos e para a sociedade.	(I) as unidades de estudo podem ser muito fragmentadas, sem sequência entre si e tratadas de forma superficial, conforme a temática escolhida.
(II) recorre-se às diferentes áreas científicas para recolher informação sobre os temas em estudo.	(II) pode prestar-se a uma indocinação dos alunos e visar apenas uma adaptação às estruturas sociais existentes.
(III) o método de "resolução de problemas" é facilmente transferível para situações gerais.	(III) a preparação dos professores não se encontra ajustada a este tipo de currículo, que lhes atribui e até aos pais papéis muito exigentes.
(IV) os alunos participam em todas as fases do trabalho, o que permite uma motivação intrínseca.	
O facto de se escolherem temas com importância social pode capacitar os alunos para a intervenção.	

Nota: Adaptado de Emídio, Fernandes e Alçada (1992, p.25)

Existe uma grande probabilidade que na prática uma das três fontes curriculares mencionadas possa tornar-se dominante na organização e desenvolvimento do currículo, já que se baseiam na seleção de um conjunto de valores a ser operacionalizado em orden a atingir diferentes finalidades e objetivos na aprendizagem dos estudantes (Fernandes et al., 1992).

Um dos modelos mais antigos, é o modelo Tyleriano, em que a resposta permanece clássica em relação a estas três fontes apresentadas ou áreas fundamentais: o aluno, a sociedade, e o mundo das disciplinas. O autor identificou o currículo, essencialmente, com o conjunto de objetivos que a escola pretende alcançar, interroga-se sobre a origem ou fonte desses objetivos (Machado & Gonçalves, 1999). Devemos dizer que esta resposta não é original, uma afirmação idêntica é feita já em 1902 por John Dewey, contudo foi a sistematização organizada e divulgada por Tyler que se impôs no mundo e na história da construção de currículos.

Da literatura consultada sobre “currículo” foi possível encontrar uma pequena sistematização histórica, em termos de cronologia, que vão desde as perspectivas mais tradicionais até às tendências dominantes que coexistem nas concepções curriculares atuais (*back-to-basics* e uma concepção de currículo ligado à educação para a cidadania e desenvolvimento do sujeito). Para nós, muitos dos modelos encontrados estão intimamente ligados ao devir das diferentes fontes em que se baseiam os seus respetivos modelos. Quando se analisa um currículo, é necessário considerar o contexto do qual depende e a sua inserção no espaço e no tempo, uma vez que se trata de grandes metas educativas e de programas de ensino para um determinado País e que “só muito parcialmente poderão ser transponíveis para outro lugar, visto que são uma expressão dinâmica de uma sociedade com a sua história e a sua identidade cultural” (Machado & Gonçalves, 1999, p.31).

Não podemos deixar de referir uma outra concepção que está a suscitar algum interesse na comunidade científica, a noção de “currículo oculto”. Trata-se de um currículo subjacente a todos os currículos expressos. Desta forma o resultado das aprendizagens depende em grande parte das condições da escola, da forma como são desempenhados os papéis educativos e do relacionamento dos alunos com grupos informais que exercem influências dentro e fora da escola e de uma “escola paralela” que, veiculando valores e informações diferentes, suscita formas de conflito com a instituição escolar.

Eisner (1990) refere a existência de um estado de conflito que envolve as posições ideológicas inerentes ao currículo – o que define como um conjunto de crenças sobre o que deverá ser ensinado, para que fins e porque razões, e a outros aspectos da educação. Porque a prática educacional está preocupada com o atingir de determinados estados finais desejados, baseia-se numa vasta matriz de valores para assegurar e justificar as direcções em que se move. Existem segundo o autor, valores que proliferam, sobretudo nos EUA, e que encontram a sua expressão educacional nos modos como a escolarização, o currículo, o ensino e a avaliação ocorrem.

Eisner e Vallance (1974) propõem as seguintes cinco orientações do currículo:

1. O Desenvolvimento de processos cognitivos (*The development of cognitive processes*), centrado na criança e que está voltado para a efectuação de operações intelectuais independentemente de determinado conteúdo.

2. O Racionalismo académico (*Academic rationalism*), centra-se no processo de ensino com o objetivo dos alunos adquirirem instrumentos para aceder às ideias do património humano e cultural. É uma concepção que concede total prioridade ou a exclusividade à dimensão das disciplinas e à transmissão dos seus conhecimentos.
3. O Currículo para a realização pessoal enquanto experiência de consumação (*Self-actualization or curriculum as consummatory experience*) é altamente focado na autonomia e descoberta do aluno em relação às suas próprias aprendizagens; enfatiza o crescimento pessoal e proporciona experiências integradas. O conteúdo é uma ferramenta de auto-descoberta com uma função criativa para comunidade.
4. O Currículo enquanto reconstrução social de relevância (*Social reconstruction-relevance*) situa a educação e o *curriculum* num contexto social abrangente. Tem, por isso, uma forte ênfase na ligação com o contexto social salientando as necessidades da sociedade sobre as necessidades individuais. O estudante é visto como um agente de mudança social. Trata-se de adquirir competências para a «sobrevivência» individual num mundo em constante mudança.
5. O currículo como tecnologia (*Curriculum as technology*) que se concentra igualmente no processo de ensino e que visa ao entendimento da forma como é instruída e facilitada a aprendizagem através dos canais de comunicação utilizados.

D'Hainaut (1980) e Machado e Gonçalves (1999) referem-se a esta caracterização de currículo que Eisner e Vallance (1974) propuseram como opostas, já que, as dimensões diferenciadas do currículo e a orientação concetual que as preside mostram-se exclusivas face à política educativa que as define.

Inspiradas nestas propostas feitas por teóricos de currículo (Eisner, 1992; Eisner e Wallace, 1974, 1978) Jewett, Bain e Ennis (1995, p.34) descrevem cinco orientações de valores curriculares, num quadro concetual de convicções educacionais (a que chamamos orientações educacionais), e de acordo com as fontes curriculares que temos vindo a falar (figura 3). Vamos ter oportunidade de desenvolver este quadro teórico mais à frente na nossa Análise de Literatura no ponto número quatro.

De acordo com as mesmas as cinco orientações educacionais são as seguintes:

- a) Mestria disciplinar (*Disciplinary mastery*);
- b) Auto-realização (*Self-actualization*);
- c) Responsabilidade social (*Social responsibility*);
- d) Processo de aprendizagem (*Learning process*);
- e) Integração ecológica (*Ecological integration*).



Figura 3 Fontes do currículo (Indivíduo/sujeito/educando; Conteúdo e Sociedade) de acordo com a classificação das Orientações Educacionais de Jewett et al. (1995)

Segundo Jewett et al. (1995, p.33) para que sejam analisadas ou exista o desejável quadro de valores num currículo particular (o da Educação Física), é necessário colocar duas questões fundamentais: (1) “What is the value perspective toward subject matter content, toward personal or individual development, and toward social-cultural goals?” e (2) “To what extent is any one of these three elements valued above the other two?”. Da análise feita pelas autoras acerca das cinco orientações educacionais podemos constatar que:

(I) O assunto/matéria é a primeira prioridade na orientação de *Mestria disciplinar*; (II) O indivíduo aprendiz é a primeira prioridade na orientação *Auto-realização* e (III) a sociedade é a prioridade na *responsabilidade social* e o (IV) *Processo de Aprendizagem* dá prioridade tanto à matéria (conteúdo) como ao sujeito (aprendiz); (V) a *Integração ecológica* dá uma ênfase equilibrada aos três elementos (figura 3).

Na realidade, as três fontes do currículo são importantes em todas as orientações educacionais e podem caracterizar-se de acordo com grau de ênfase que é dada a cada uma.

Em relação ao modelo descritivo de currículo estudado nesta tese, este, funciona como um sistema conflitual, sobretudo ao nível da EF. Temos forçosamente que falar de três currículos principais (Carreiro da Costa, 2001). Trata-se de uma sobreposição de “programas” (Figura 4).

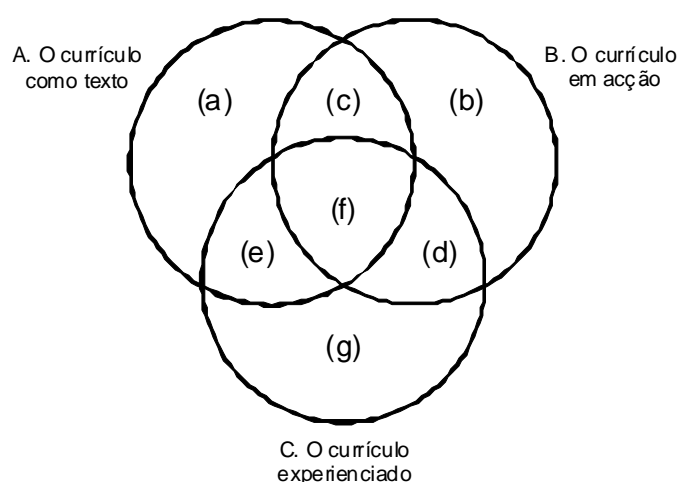


Figura 4 Um modelo descritivo de currículo

Carrilho Ribeiro (1990, p.37), no ensino em geral, refere-se a estes três tipos de currículo como sendo “três mundos inseparavelmente ligados: o do currículo (ou plano curricular), o do processo efetivo de ensino e o da aprendizagem adquirida”.

O diagrama representado na figura 4 oferece um bom entendimento de como estes níveis do currículo operam e se relacionam entre si.

Analisemos como estes três níveis de currículo se articulam na área da Educação Física.

Num ponto de vista geral, o círculo A) inclui os currículos ideal e formal. É o que pode ser chamado de currículo enquanto texto ou currículo no papel (Programas Nacionais de Educação Física).

Este currículo não só representa o que é escrito nos documentos legais (programas, descrição de curso, directrizes de avaliação, etc.), mas também nos manuais escolares e noutras ajudas pedagógicas. O currículo como texto também inclui o discurso pedagógico dos pedagogos, como também o que as pessoas dizem sobre o processo educacional: a razão pela qual é utilizado, as suas metas e as intenções formuladas pelas pessoas envolvidas.

O círculo B) representa o currículo operacional, isto é, o currículo na prática. Ilustra como as intenções, refletidas no currículo enquanto texto, são postas em prática. Por outras palavras, mostra como os professores implementam o currículo formal. Definido e prescrito para as aulas de Educação Física. O círculo B) difere do círculo A) e, por conseguinte, há uma falta de sobreposição perfeita dos dois. Significa que o currículo, enquanto texto, é mudado e adaptado por cada professor, num determinado contexto.

O círculo C) representa o currículo experienciado pelos alunos. É o que os alunos fazem, como acreditam que deviam fazer, o modo como eles participam nas atividades da sala de aula, o que realmente aprendem e os resultados dessa aprendizagem. Na realidade, este é o nível do currículo mais importante.

Através do modelo apresentado, podemos verificar que existe uma sobreposição incompleta entre os três níveis do currículo. A área a), por exemplo, representa intenções que nunca se tornam ações. A área b) inclui os aspetos que nunca foram planeados, mas que, na realidade, acontecem durante o ensino da Educação Física. A área c) representa os aspetos do curso que tendo sido planeados, foram vistos em ação, porém não são experienciados pelos alunos. A área d) representa aspetos do curso que os alunos experimentam, mas que nunca foram planeados. A área e) representa intenções que nunca foram lecionadas porque não fazem parte do currículo operacional, embora os alunos as experimentem, talvez por contactos informais. A área f), área de congruência entre os três níveis de currículo representa, intenções que se tornam ações que são ensinadas e são experimentadas. Finalmente a área g) representa os aspetos do curso que não foram diretamente planeados e nunca se tornaram no currículo em ação, contudo fazem parte das experiências dos alunos. Esta área é a que se poderia chamar de “currículo escondido”.

Torna-se assim importante compreender o porquê do currículo não ser sempre implementado conforme está prescrito (Carreiro da Costa, 2005). Os professores não conseguem organizar adequadamente o ensino por falta de conhecimentos (Castelli & Williams, 2007; Miller & Housner, 1998; Onofre, 2000) ou porque o contexto escolar limita a sua capacidade de intervenção pedagógica (Lambdin & Steinhardt, 1992). Contudo as orientações educacionais e crenças dos professores parecem ser os fatores mais importantes para se perceber a falta de coerência entre o currículo oficial e as práticas educativas do professor. Estudos desenvolvidos tanto na educação em geral (Clark & Peterson, 1986) como na Educação Física (Behets, 2004; Vieira, 2007; Curtner-Smith, 1999; Ennis & Chen, 1995) parecem confirmar que as crenças, os valores e o conhecimento dos professores influenciam fortemente a forma como os programas são lecionados em contexto escolar.

Assim, é de esperar que o que vem expresso nos Programas Nacionais de Educação Física ao nível da aptidão física numa perspectiva da saúde e qualidade de vida dos alunos só seja uma realidade operacional se o professor achar importante no desenvolvimento do seu ensino e desta feita experimentado pelos estudantes na sala de aula. Nesta ordem de ideias o mesmo acontece ao objetivo da Educação física que se refere à promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas. Um professor de Educação Física só valorizará este conhecimento se achar que é importante e pertinente para a sua disciplina.

O termo currículo tem muitos significados, tal como já tivemos oportunidade de referir (ponto 1.1). Segundo Carreiro da Costa & Piéron (1997, p.231) “curriculum refers to the substance or content of schooling, the course of study that that specifies what is to be taught and learned in classrooms”. Num sentido genérico, currículo refere-se ao conhecimento, metodologias e disposições que constituem as experiências e resultados da escolaridade. Assim, o currículo pretende contextualizar ou orientar o ensino e não pode ser implementado a não ser através de um processo de ensino e aprendizagem. Similarmente o processo de ensino é sempre sobre algo, e desta forma não pode ignorar o currículo e as próprias práticas de ensino que decorrem do mesmo. No fundo são duas dimensões muito importantes que dependem uma da outra.

O ensino em Educação Física é um processo interpessoal relacionado, não só com a promoção de conteúdo, aprendizagens e habilidades específicas, mas também com o desenvolvimento de competências sociais que são essenciais para a socialização dos alunos. São estas as grandes finalidades programáticas da EF e que para nós se constituem como a base de um verdadeiro projeto curricular. Afirmamos por isso que os PNEF se enquadram numa designação de currículo em sentido amplo.

2. O Currículo Nacional de Educação Física (CNEF)

O foco incidente do currículo tem mudado ao longo da história, de acordo com prioridades e interesses nacionais, locais e pessoais. Enquanto as nações desenvolvidas e ainda em desenvolvimento se debatem com problemas políticos, económicos, sociais e ambientais, as escolas são solicitadas para providenciarem as soluções necessárias. Em muitos países, estas solicitações foram materializadas em reformas escolares ou em esforços reestruturais, durante o final da década de 80 e início da década de 90.

Portugal não constituiu exceção, e ao longo dos anos destacam-se algumas reformas do sistema educativo, sendo a mais evidente a reforma desencadeada nos anos 80, com o aparecimento de uma Lei-quadro orientadora do Sistema Educativo, em Outubro de 1986, chamada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei, também chamada a Lei-quadro do Sistema Educativo, é aquela onde estão expressos os princípios orientadores da Educação do nosso País, concretizados em objetivos educacionais, representados num modelo de sistema de ensino e suas estruturas. Não é nosso objetivo realizar um enquadramento legal do Sistema de Ensino em geral e da Educação Física escolar em particular, contudo, não podemos deixar de salientar alguns aspetos importantes desta Lei principal. Assim, esta Lei dita no art.º 2 o direito que “todos os portugueses têm. . . à educação e à cultura”, trata-se de uma nítida responsabilização do Estado Português pela Educação. Alega ainda no ponto 2 do mesmo artigo a democratização do ensino, que em sentido restrito, refere-se à criação das condições necessárias, para que todos os indivíduos tenham o direito, os meios, a motivação e a oportunidade de receberem com aproveitamento o ensino dos níveis Básico, Secundário e Superior.

De acordo com a LBSE, Sistema Educativo pode definir-se como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º da LBSE). Esta Lei fixa ainda um quadro preciso de parâmetros ao referir as grandes metas educacionais e as orientações básicas que deverão informar a estrutura e a organização escolar.

As reformas introduzidas tiveram particular incidência na transformação curricular operada ao nível dos programas das diferentes disciplinas. É desta forma que podemos afirmar com segurança que o desafio desta reforma não se limitou à educação em geral: as reformas curriculares permitiram não só mudanças na disciplina de Educação Física e dentro do sistema educacional como também dentro da própria sociedade. É neste contexto, com a elaboração dos programas, que o projeto curricular de Educação Física assume particular expressão. Não bastava proclamar o valor da Educação Física Escolar, era necessário garantir a cada aluno a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, visando a plenitude das suas potencialidades de atividade física significativa, multilateral e eclética.

Este reconhecimento depende de vários fatores, um dos quais se prende com a existência de um projeto curricular de Educação Física. A situação vivida antes da publicação da LBSE em 1986 caracterizava-se, no que respeita à Educação Física, por uma total ausência de planos curriculares que permitissem uma orientação efetiva do trabalho dos professores. Os programas que (não) existiam apresentavam lacunas a vários níveis, que foi necessário analisar e corrigir. Nomeadamente, a sua existência em determinados anos de escolaridade era meramente formal, não passava de *indicações didáticas* ou *sugestões de programa*, designações estas dadas pelo próprio Ministério da Educação. Em vez de objetivos tinham-se “princípios pedagógicos, ou seja, orientações muito gerais sobre o processo que o professor deve desencadear para beneficiar o desenvolvimento do aluno” (Bom, 1986, p.16). Estes programas que vigoraram até há vinte e quatro anos atrás possuíam assim um carácter meramente indicativo, não fazendo uma clara sistematização da matéria, nem obedecendo a uma lógica sequencial de articulação vertical entre os vários anos de escolaridade.

Este quadro conduzia inevitavelmente a uma situação que deixava ao critério do professor “as decisões de conceção e especificação curricular da Educação Física” (Bom, 1986, 1991) que operava através de meras orientações curriculares vindas dos órgãos de administração central. Não existia uma homogeneidade das práticas de Educação Física entre os diferentes estabelecimentos de ensino. É neste contexto que os programas de 1991 de Educação Física, elaborados no âmbito da reforma curricular do Sistema Educativo, vieram dar a esta disciplina um novo significado e importância enquanto área curricular. Surgem na perspetiva de poderem constituir, pelas suas consequências, um meio importante gerador de desenvolvimento da disciplina de Educação Física, não se reduzindo apenas a um quadro de referência delimitado do campo de atuação dos professores.

Lia-se na altura que os programas deveriam cumprir seis grandes finalidades (Carreiro da Costa, Januário, Dinis, Bom, Jacinto, Onofre, 1988, p.17):

- 1) Garantir uma harmonia entre as práticas de Educação Física no sistema de ensino em geral;
- 2) Proporcionar uma homogeneidade dos efeitos educativos esperados;
- 3) Articular as atividades curriculares e extra-curriculares no âmbito da Educação Física com as restantes áreas culturais, visando um adequado desenvolvimento individual e social;
- 4) Clarificar as necessidades orçamentais tanto nacionais, como regionais e locais, bem como as opções sobre a tipologia dos equipamentos e valores;
- 5) Influenciar as orientações e o conteúdo da formação inicial e contínua dos professores;
- 6) Especificar junto dos alunos e dos pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social que decorre da frequência da disciplina de Educação Física.

Tendo em vista o cumprimento destas grandes finalidades e funções, os programas de Educação Física (1991) foram concebidos respeitando cinco princípios orientadores considerados fundamentais na sua elaboração:

1) O primeiro princípio defende que o programa deve ser coerente e articulado com a política global da educação, pelo que a Educação Física deverá ter um contributo específico na consecução dos objetivos gerais do sistema educativo;

2) Os programas devem apontar para algo possível de concretizar na atual situação portuguesa, sendo, ao mesmo tempo, um fator importante de desenvolvimento e progresso. Para isso é indispensável que seja feita uma análise criteriosa da realidade, centrada fundamentalmente: - Nas capacidades atuais dos alunos e factores do seu desenvolvimento; Nas capacidades de intervenção dos professores, carências e soluções; Nas infra-estruturas materiais e de apoio à Educação Física.

3) O programa deve ser concebido através de uma ampla participação dos intervenientes do processo educativo, dando-se portanto grande importância ao envolvimento direto dos professores em todas as fases de elaboração dos planos curriculares de Educação Física.

4) O programa deve ser elaborado na garantia de que a sua implementação influenciará, genericamente, as diferentes regiões do país;

5) Após a fase de conceção, e antes da adoção definitiva do programa, este deve ser cuidadosamente experimentado e avaliado.

Consideramos pertinente referir alguns aspetos que se prendem com a génese dos programas; o projeto de programas de Educação Física, decorrente da reforma curricular, foi elaborado a partir de linhas orientadoras que contemplavam:

- estudo da teoria de elaboração, desenvolvimento curricular e suas tendências actuais;
- a análise de vários programas de diferentes países da Europa, Estados Unidos da América, Cuba, etc;
- a análise e conclusões de um trabalho de investigação que foi desenvolvido pelo coordenador do grupo dos programas durante 5 anos (1983 a 1987) intitulado “Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola”, cujo conteúdo é a compilação de várias experiências de planificação e desenvolvimento “curricular” por vários professores sem orientações precisas;

- as conclusões do 1º Congresso Nacional da EF – Novembro/1988, principalmente na consagração das 3 horas semanais nos currículos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Cabral,1991).

Os programas redigidos em 1991 e os atuais (2001) garantem uma articulação vertical e horizontal dos conteúdos, traduzindo-se numa clara especificação dos objetivos a atingir por ciclo e ano de escolaridade; ao contrário dos orientações curriculares anteriores, genéricas e de carácter indicativo. Os programas (1991; 2001) são especificados e prescritivos (no que se refere às matérias ditas nucleares), sendo ao mesmo tempo sugestivos, no que diz respeito às matérias “alternativas”. Por esta razão poder-se-á afirmar que:

Os programas em análise, sendo nacionais, respeitam e respeitavam as características próprias de cada região/escola, traduzindo-se numa maior possibilidade de aproveitamento e rentabilização das condições existentes em cada uma. Nesta linha, verificamos que a seleção deste modelo de organização curricular e respetivo desenvolvimento em 1991 se baseou em dois critérios fundamentais de decisão:

1) *exequibilidade do programa*, no sentido da sua concretização nas escolas nas condições materiais requeridas, com orientação pedagógica de professores especializados em Educação Física escolar e suas respetivas turmas.

2) *desenvolvimento*, no sentido de elevar a qualidade da Educação Física e a ampliação dos seus efeitos.

Em todos os programas aparecem definidas as finalidades da Educação Física, as quais representam as grandes metas a atingir em cada ciclo de escolaridade.

Para além das finalidades, os programas de Educação Física apresentam a sistematização da matéria referente, que representa, no fundo, a forma como a EF se virá a organizar ao longo de todo o currículo escolar. Esta sistematização enquadra-se numa perspetiva do sistema educativo como reflexo das orientações sociais, culturais e políticas do país. A par desta sistematização, aparece também explícita uma conceção pedagógica de Educação Física que determina de forma decisiva o tipo de intervenção do professor na aula no sentido de responder às finalidades e alvos da educação. Cremos que se trata de uma conceção ecológica, já que visa para além dos conteúdos de aprendizagem, a forma de de os adquirir numa lógica de auto-realização e consistente com a reconstrução que deve ser feita a nível social.

Relativamente à especificação de objetivos, anteriormente referidos, verificamos que os objetivos gerais assumem um carácter vinculativo, ao passo que os objetivos específicos são indicativos. Quer isto dizer que no planeamento da atividade educativa, os objetivos gerais não deverão sofrer quaisquer alterações relativamente ao planeamento definido, já que traduzem as metas a atingir no final de cada ciclo; para a consecução destas metas, poderão ou não ser alterados os objetivos específicos, no sentido de orientar as aprendizagens dos alunos tendo em vista a consecução dos objetivos gerais, de ciclo.

Tradicionalmente o programa é considerado como uma lista ordenada de matérias “acompanhadas de «instruções metodológicas» que eventualmente a justificam e dão indicações sobre o método ou sobre a abordagem que os seus autores julgam a melhor, ou a mais pertinente, para ensinar essas matérias” (D’Hainaut, 1980, p.19). Esta conceção está, segundo este autor, perfeitamente ultrapassada e é insatisfatória sob um ponto de vista racional, assim como, inadequada no plano pedagógico. D’Hainaut (1980) considera que esta noção deve ser substituída de imediato por aquilo que designa de

programa pedagógico operacional», ou seja, um programa que “compreende não mais uma lista de matérias, mas uma lista de atividades, de saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo do ensino projectado. Esta lista é pois uma especificação dos resultados esperados da educação em relação ao educando. (p. 20)

Um programa deve ser visto mais em termos de processo e princípios, do que propriamente pelos conteúdos que o compõem, já que o que está em causa é a própria conceção da disciplina. Poder-se-á afirmar que um programa escolar “constitui. . . um compromisso de actuação entre dois níveis, isto é, concilia os aspectos referentes à decisão política. . . , com aspectos referentes às decisões da prática pedagógica tomadas pelos professores, no âmbito do processo ensino/aprendizagem” (Januário, 1986, p. 26). É neste sentido que os programas poderão ser reivindicativos, já que a maneira como se apresentam exigem condições de trabalho ao estado, porque para se cumprir um programa é necessário reunir condições indispensáveis (e.g., recursos, formação).

Para Zabalza (2000) o programa constitui-se como uma referencia inicial para que o professor possa conduzir e refletir acerca do seu trabalho.

O autor adianta que o programa “reflete o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino (por isso se diz que uma das suas características é a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões)” (p. 13). A este respeito o Coordenador da primeira Equipa de Autores dos Programas de Educação Física encarava-os como importantes instrumentos de trabalho na medida em que permitiam:

A) Satisfazer as justas pretensões dos professores que têm [tinham] acusado a necessidade de verdadeiros programas de desenvolvimento curricular.

Tais programas devem promover a coerência e coordenação do trabalho com as turmas, no sentido da garantia da elevação da aptidão física, de que depende a saúde presente e futura dos alunos, e o domínio das diferentes atividades físicas, visando a elevação cultural e o desenvolvimento pessoal, multilateral e equilibrado de cada um dos portugueses em idade escolar.

B) Satisfazer a necessidade dos responsáveis pela política e administração educacionais, a quem tem faltado [continua a faltar] uma proposta cultural e pedagógica para o desenvolvimento sustentado da Educação Física. (Bom,1992, p.25).

Esta ideia vai de encontro àquilo que Zabalza (2000) e Januário (1988) defendem: o programa constitui-se num importante projeto curricular de ensino para todos os alunos do Sistema educativo e numa “peça fundamental” para a eficácia de um disciplina escolar.

São as finalidades que definem os campos ou áreas que integram a Educação Física, cujo conteúdo está explicitado nos objetivos de ciclo e nos objectivos de ano, que especificam os resultados esperados dos processos formativos aplicados pelos professores nessas áreas e respetivas matérias. As finalidades da Educação Física estabelecidas nos programas são então um passo importante para o reconhecimento da disciplina de Educação Física, tendo o carácter utilitário de promover o estatuto da disciplina em questão. À partida, todas as decisões que o professor toma decorrem das finalidades e alvos da Educação Física, estando subjacente a sua concepção pedagógica.

Em nossa opinião, a forma sistemática como está a matéria colocada nos programas, quanto a nós está correta, no entanto, estamos conscientes de que outras possibilidades teriam sido possíveis. Tal como está explícito no CNEF, as matérias estão identificadas dentro de áreas e sub-áreas.

O conteúdo das matérias apresentadas encontra-se especificado em três níveis:

- *<Introdução>, onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base(...);*

<Elementar>, nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (...) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da cultura física a que se referem;

- *<Avançado>, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no quadro da disciplina de EF.(programas de EF do 3º ciclo do EB, I volume,1991, p.246)*

O facto de existirem níveis de diferenciação e organização curricular é útil para o professor, na medida em que, através de uma correta avaliação inicial, este poderá definir objetivos adequados ao nível dos alunos. É com base na definição de objetivos e competências que realizamos a organização do processo educativo.

Em última análise, em relação à estrutura programática, poderíamos salientar que estes programas (1991/2001) apresentam orientações metodológicas e de avaliação que ajudam o professor a decidir, mas teremos certamente oportunidade de voltar a esta temática aquando da discussão dos resultados. Não podíamos deixar de referir neste subcapítulo da análise de literatura, de forma singular, a revisão curricular da EF realizada em 2001 sob a coordenação de João Jacinto.

Segundo Jacinto et al. (2000a), a equipa que teve a seu cargo a tarefa de rever os programas de 1991 tinha a visão concetual dos programas “como sendo uma peça essencial no desenvolvimento e afirmação da disciplina no seio do processo educativo” (p.188). Os autores (re)afirmam a ideia de que os programas estão globalmente corretos, quer quanto à filosofia subjacente, quer no que se reporta à forma e estrutura que corporizaram esses mesmos programas.

Foram encontrados alguns aspetos que, segundo Jacinto et al (2000a), deveriam ser ponderados no sentido de aprofundar a correção e adaptabilidade dos programas de 91. Foram introduzindo os aspetos merecedores de ajustamento sentidos ao longo dos dez anos em que vigoraram.

Neste sentido, Jacinto et al (2000b) foram da opinião que o elemento fulcral a aperfeiçoar seria o conjunto de decisões de gestão e aplicação dos programas, nomeadamente naquilo que se traduzia como sendo a capacidade de gestão ao nível do grupo de disciplina e do professor, consubstanciadas nas *Orientações Metodológicas*. No sentido de enfatizarmos a posição da equipa de revisão curricular da Educação Física, no que diz respeito aos programas, utilizaremos as suas próprias palavras:

No caso particular dos Programas Nacionais de Educação Física, questão central aqui equacionada, teremos que inevitavelmente assumir uma posição de princípio com esses mesmos Programas e com os seus autores. Essa posição é de identificação total com a filosofia, com a forma e com a estrutura, bem como com os mecanismos desenvolvidos para a sua construção e implantação. Trata-se portanto de nos situarmos num plano de continuidade e de ajustamento dos programas em vigor. (Jacinto, J.; Carvalho, L.; Comédias, J. & Mira, J., 2000b, p.5)

Não obstante a pouca literatura que possuímos sobre este aspeto, podemos adiantar que as mudanças efetuadas no projeto curricular inicial (1991) foram mínimas, sendo operadas essencialmente:

- ao nível das Orientações Metodológicas: embora bem estruturadas e globalmente corretas apresentavam-se formalmente muito condensadas, o que dificultava a sua apreciação e entendimento, comprometendo as decisões que delas decorriam. Assim foram sujeitas a um “processo de maior desenvolvimento de modo a aumentar o seu grau de percepção e poderem tornar-se um ainda mais significativo elemento de apoio às decisões estratégicas a tomar ao nível de grupo de disciplina e do próprio professor” (Jacinto et al, 2000b:13).

- ao nível dos Conhecimentos: existia a necessidade de fazer despertar os jovens para um conjunto de conhecimentos, de forma a entenderem significativamente o quadro geral de desenvolvimento das Atividades Físicas. Segundo esta equipa de trabalho, o programa de 1991 traçava esse trajeto mas não especificava alguns dos objetivos gerais preconizados. Tratava-se de aproximar esses objetivos do nível geral de especificação do programa, tornando mais explícito os aspetos que deveriam ser mais valorizados no Ensino Secundário.

- ao nível das matérias: foram propostas alterações ao nível das Atividades Rítmicas Expressivas, tornando o programa mais prescritivo nas matérias de Danças Sociais e Danças Tradicionais Portuguesas. Outra das matérias que sofreu alterações foi o Andebol, incluído nos Jogos Desportivos Coletivos. De todos os desportos coletivos que constituem o núcleo central dos programas, o Andebol era o único que, na sua estrutura de desenvolvimento, não contemplava formas “reduzidas” da sua prática. Assim, foi proposto uma nova dimensão de prática da modalidade – o Andebol de 5 com aspetos específicos e com implicações substantivas nos procedimentos metodológicos da sua abordagem. O nível “introdutório” desta matéria é iniciado no 5º ano de escolaridade e não no 7º, como estava contemplado nos programas de 1991. Foram incluídas o balsebol e a ginástica aeróbica como novas matérias nesta revisão curricular.

Não existem muitos estudos em Portugal no âmbito do CNEF, pelo que iremos apresentar de seguida alguns dos que nos parecem mais pertinentes no contexto desta investigação.

Num estudo desenvolvido nas regiões de Almada/Seixal e Algarve, Bom (1986) concluiu, a partir da análise dos programas de EF e pesquisa de documentos de organização curricular em 41 escolas (22 no Algarve, 19 em Almada e Seixal), que, no ano letivo de 1984/85, a Educação Física Escolar se encontrava numa situação de carência, tanto a nível de instalações como a nível de um projeto pedagógico e curricular na disciplina. Assim, para a resolução da questão curricular, nos níveis social, institucional e de ensino, o autor considera necessário integrá-la numa estratégia que englobe a concepção do desenvolvimento dos alunos em EF (programas), a atribuição de tempo e de recursos necessários à sua realização, bem como a formação de Professores.

Um outro estudo, desenvolvido por Cabral (1991) na região da Grande Lisboa, junto de 105 professores de Educação Física (utilizando o questionário como forma de recolha de dados), foi investigado o grau de concordância dos professores de Educação Física com os programas nacionais. Concluiu-se que os professores de Educação Física estão de acordo com os novos programas, explicando essa concordância através de razões distintas. O objectivo deste trabalho, entre outros, consistiu na sondagem de opiniões dos professores de EF acerca das suas condições de trabalho e sobretudo sobre a programação da Educação Física, bem como da análise dos programas, cuja experimentação decorria na altura, em Portugal.

Assim foi feita uma comparação entre as diferentes expectativas dos professores face ao conteúdo dos novos programas. Das opiniões demonstradas pelos professores, a autora infere que:

Les conditions de travail des professeurs d'Education Physique de la région de Lisbonne sont, d'une façon générale, très insuffisantes :

- Du point de vue matériel, manque d'installations et d'équipement, covenables.
- Du point de vue des curricula, nombre d'heures insuffisant pour l'acquisition des compétences convenant à chaque cycle ou année de scolarité ainsi qu'aux matière proposées. (Cabral, 1991, p.167)

O carácter misto da organização da disciplina de Educação Física preocupa os professores, bem como a sua inexistência no 1º ciclo do Ensino Básico, o que vai condicionar as aquisições e o desenvolvimento geral dos alunos nos outros ciclos de escolaridade. Os Professores consideram que a avaliação em Educação Física, deve ter um perfil igual ao das restantes disciplinas do currículo. Por último, os professores entendem a formação contínua como uma prioridade, sobretudo porque houve uma reformulação programática.

Também Neves (1995), acerca dos Programas de Educação Física, concluiu que os professores:

- Consideram conhecer bem os programas de EF, apesar de, segundo o autor, existirem variações no seu significado para cada um dos inquiridos.
- Justificam o seu grau de conhecimento programático em função de várias razões como a sua capacidade de aplicação, o domínio de questões específicas, o uso nas tarefas de planeamento, e a participação na sua elaboração.
- Consideram os programas de EF parcialmente adequados à realidade nacional da disciplina, identificando três razões principais para que tal aconteça: (1) A ausência de formação pedagógica e científica dos professores em algumas matérias expressas no programa; (2) As condições materiais insuficientes para a prática da EF escolar; (3) A ausência de EF no currículo real das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.
- Consideram os programas de EF como parcialmente adequados à sua realidade pessoal (condições de trabalho, formação, alunos), identificando as mesmas razões acima referenciadas.
- Consideram que aplicam os programas de EF com regularidade, apesar de alguns referirem aplicar somente “algumas vezes”.
- Concordam com o modelo de organização dos programas de EF, apesar de existirem dúvidas e diferenças nas justificações de opinião.
- Consideram positivo o contributo dos programas de EF na sua intervenção pedagógica.

Destacam-se ainda os estudos do Instituto de Inovação Educacional que, de alguma maneira, procuraram perceber o impacto dos programas no terreno e a opinião dos professores em relação à implementação dos mesmos na prática. No fundo, tentaram perceber, no âmbito do processo de avaliação da fase de experimentação dos currículos escolares, qual a opinião dos professores. No âmbito do nosso estudo interessa-nos sobretudo a opinião dos professores de Educação Física; assim, sublinhamos os resultados de um estudo realizado no ano lectivo de 1990/1991 no 5º ano de escolaridade onde, o IIE (1991a), através de um questionário de perguntas abertas e fechadas distribuídos aos professores experimentadores (existiu uma retoma de 32 questionários em EF), concluiu que:

- Em relação à exequibilidade dos programas, a maioria dos professores de Educação Física consideraram-nos “não exequíveis no tempo previsto”, mas globalmente adequados.

É de referir que 59,4% dos professores considerou-os adequados face ao nível etário dos alunos, 56,2% às necessidades dos alunos e 45,2% à formação de professores. Neste sentido os autores do estudo concluíram que os professores consideram os programas bastante adequados à realidade.

- Quanto às componentes programáticas, a maioria dos professores de EF manifestou-se positivamente sobre os objectivos propostos, considerando-os “claros” (78,8%), “orientadores da prática pedagógica” (74,2%) e “exequíveis” (61,3%).
- No que se refere às orientações metodológicas, os professores consideraram-nas pouco úteis do ponto de vista da sua implementação. No âmbito da avaliação, a dispersão de opiniões revelou dados muito próximos nos parâmetros: “clareza”; “orientação”; “progressão dos alunos” e “exequibilidade”.

Reforçando as conclusões dos estudos já apresentados, também aqui a questão dos recursos foi apresentada como limitativa de uma boa prática da Educação Física Escolar, já que 73,5% dos inquiridos disseram não dispor, na sua escola, de recursos necessários à implementação dos Programas de Educação Física.

Outros estudos foram preconizados pelo IIE no que se refere à avaliação da Reforma Educativa no âmbito da experimentação dos programas. De uma forma geral, todos os estudos (1991b;1991c; 1992a; 1992b), embora utilizando metodologias diferenciadas e sendo aplicados a diferentes amostras, as conclusões não diferem das do estudo que acabámos de apresentar. Estes estudos encontram-se apresentados e sistematizados de forma bastante clara na investigação de Neves (1995, pp. 52-59).

Pereira (2004) realizou a sua tese de doutoramento na Universidade de Sevilha com a temática PNEF e com o título “Factores Condicionantes de la Aplicación de los Programas de Educación Física en las Escuelas Portuguesas desde la perspectiva de los Profesores en Ejercicio y en Formación”. Este estudo teve como principal objetivo examinar os fatores que condicionam a aplicação dos programas numa dupla perspectiva: (1) dos professores de EF do ensino básico e secundário com experiência profissional e (2) dos estudantes de formação inicial em EF enquanto futuros professores. Tratou-se de um estudo quantitativo/qualitativo operacionalizado através de questionários e entrevistas. Pereira (2004) chega às seguintes conclusões:

- São necessários recursos para a operacionalização dos PNEF. Todos os professores referem que existem lacunas ao nível das instalações e materiais didáticos de EF.

- A carga horária de EF não é determinante para a aplicação dos PNEF.
- A experiência profissional influencia as tarefas de planeamento e é determinante para a operacionalização dos conteúdos programáticos. Os professores mais velhos são mais eficazes na condução e aplicação destas tarefas.
- Os estudantes/professores dão muita importância à avaliação em EF, sobretudo à avaliação inicial.

Caldas (2012), realizou um estudo de carácter exploratório através da aplicação de uma entrevista semi-estruturada numa abordagem metodológica qualitativa e interpretativa. Estudou nove professores de EF do ensino básico e secundário com o propósito de conhecer a forma como os professores interpretam a área do conhecimento dos PNEF. As conclusões deste estudo indicam que:

- Os professores demonstram ter concepções distintas acerca da disciplina, não existindo um quadro consensual em relação à legitimação da EF, à sua obrigatoriedade curricular e aos objetivos da sua formação no que respeita a um aluno bem-educado em EF.
- Os nove professores entrevistados não valorizam a área do conhecimento e dão igual ênfase conteúdos programáticos e à área da aptidão física.
- A maioria dos professores demonstra-se auto-confiante em relação ao ensino dos conhecimentos da EF, todavia, optam por ter um papel pouco ativo na transmissão destes saberes, realizando, sobretudo, fichas, testes e trabalhos como instrumentos de avaliação do conhecimento.

Por último, não podemos deixar de elencar o estudo que relaciona os PNEF com a educação para a saúde. Gonçalves e Carvalho (2009) examinaram os programas de EF do ensino básico e secundário através de uma análise documental e aplicando a técnica de análise de conteúdo com referência a dois termos-chave: “temas de saúde” e “saúde e qualidade de vida”. Foi igualmente intento desta pesquisa, perceber a perceção dos professores acerca desta temática através de entrevistas. Assim, o estudo teve como principal objetivo analisar, numa perspectiva de educação para a saúde, a evolução dos PNEF e a adaptação didáctica realizada pelos docentes, desses mesmos programas, em cada nível de ensino.

As autoras chegaram às seguintes conclusões:

- Nos PNEF do 1º ciclo do ensino básico, não é referido nenhum dos itens das duas palavras-chave pesquisadas. Em relação aos restantes ciclos de ensino existe uma progressão na adaptação deste tipo de conteúdos aos programas, principalmente no 3º ciclo e no ensino secundário. O tema chave “saúde e qualidade de vida” não é contemplado nos programas do 2º ciclo, mas nos restantes ciclos de ensino foram encontrados conteúdos relacionados com a “saúde”, “qualidade de vida”, “estilo de vida”, “promoção da saúde”, “factores de saúde e risco” e “sedentarismo”. No programa do ensino secundário é referida a “educação para a saúde” numa perspetiva individual e pessoal.

- Os professores de todos os ciclos de ensino consideram os PNEF demasiado extensos e pouco relacionados com a educação para a saúde. Referem trabalhar estes conceitos em sala de aula quando é oportuno e com um caráter de prevenção. Constatarm que os professores não conhecem os PNEF, demonstrando ainda não saberem o grau de transposição didática destes documentos oficiais para os manuais didáticos.

3. O Pensamento do Professor: as teorias implícitas, concepções e crenças no ensino

No âmbito do paradigma dos processos mediadores, existem duas linhas de investigação: uma que estuda os processos de pensamento dos alunos e outra que analisa os processos de pensamento dos professores. O paradigma do pensamento do professor surgiu nas décadas de 60 e 70 do século XX, nos Estados Unidos da América e na Europa teve o seu início com maior expressão com a fundação da *Internacional Study Association on Teacher Thinking* iniciada em 1983, “com o propósito de promover e conduzir estudos e investigações sobre o processo ensino-aprendizagem a partir do ponto de vista do pensamento do professor” (Pacheco, 1995, p.46)

No que diz respeito a este pensamento do professor, trata-se de o olhar como um sujeito e não como um objeto, de o considerar como um construtor de sentidos e significados sobre a realidade, e que, no decorrer de toda a sua vida, vai elaborando formas de representações e de concepções que fazem parte de uma visão própria do mundo.

“Pressupõe-se que os comportamentos dos professores são influenciados pelas decisões de organização e de estruturação do ensino, previamente tomadas, bem como pelas decisões de avaliação e balanço que vão influenciar aquelas” (Januário, 1992, p.17). A experiência da prática do professor e a forma como é entendida vai elaborar novas preconcepções e teorias implícitas, bem como reelaborar aquelas que já existiam. A importância do estudo dos processos de pensamento do professor não é de todo questionável já que nos parece fundamental para muitas decisões curriculares que são tomadas na escola. O estudo que pretendemos realizar insere-se claramente no paradigma dos processos de pensamento do Professor. Partimos do pressuposto que, para compreender o professor e o seu comportamento, é necessário conhecer as suas crenças e as suas teorias em relação à disciplina que leciona, e como é que esta última influencia a formação dos alunos. O programa de investigação em educação conhecido por “paradigma do pensamento do professor” assenta em dois pressupostos:

- a) Os Professores são profissionais racionais. Como qualquer outro profissional, realizam juízos e tomam decisões num meio bastante complexo caracterizado muitas vezes pela incerteza (a escola e a sala de aula);
- b) O comportamento dos professores é guiado pelos seus pensamentos, juízos e decisões.

Na figura 5 apresenta-se o modelo de pensamento e ação segundo Clark & Peterson (1986). Este modelo é constituído por duas grandes dimensões, uma que diz respeito aos processos de pensamento do professor, e outra que se refere às ações do professor e aos efeitos observáveis que decorrem dessa ação. Segundo este modelo estas duas dimensões são representadas por dois círculos e diferem uma da outra em, pelo menos, dois importantes aspetos. Em primeiro lugar, diferem naquilo que não é observável, uma vez que os processos de pensamento ocorrem “dentro da cabeça dos professores”, e, desta forma, não se podem observar. Em contraste, o comportamento do professor na aula, o comportamento dos alunos e o rendimento dos mesmos (dimensão das ações e efeitos observáveis) são fenómenos observáveis e, desta forma, é mais fácil aceder à informação.

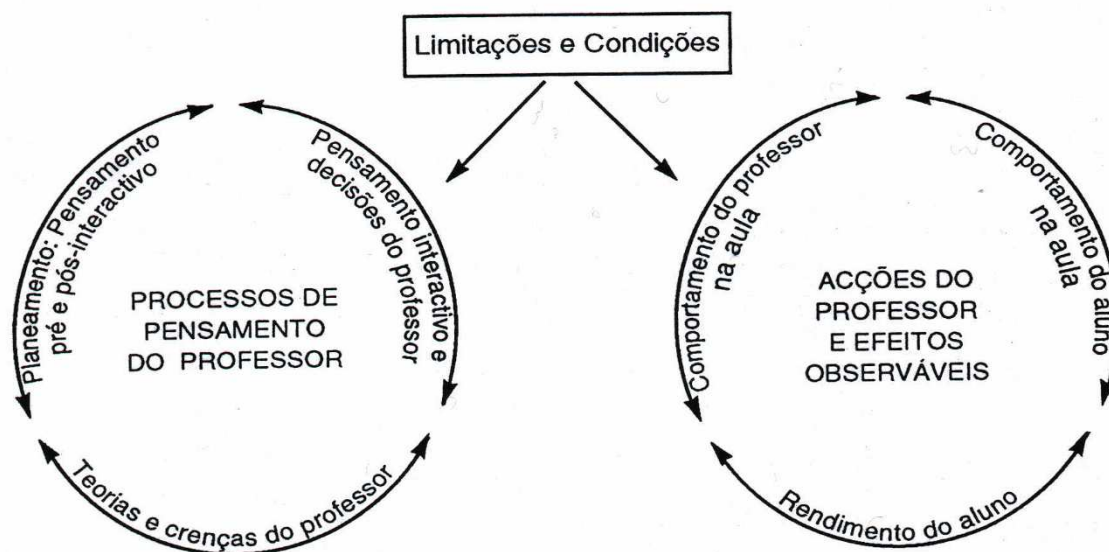


Figura 5 Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson 1986, p.257).

Na dimensão referente aos processos de pensamento dos professores, esta reciprocidade é também defendida entre os pensamentos pré e *pós-interactivos* que ocorrem quando o professor realiza tarefas de planeamento, as decisões e *pensamentos interactivos* verificados na relação pedagógica, e as teorias e crenças dos professores.

Estas teorias e crenças afetam os processos prévios à interação pedagógica (planeamento), assim como as decisões tomadas em situação de interação com os alunos. Porém, e numa perspetiva dialética, também podemos pressupor que os pensamentos pré e pós-interactivos, assim como as decisões interactivas, influenciam as próprias crenças e teorias (Januário, 1996). Parafraseado este autor, podemos “supor que a experiência e a forma de entender a prática, permite (re)elaborar (novas) teorias e conceções educativas” (1996, p.30).

O modelo de Clark e Peterson (1986) vai mais além do que o modelo proposto por Dunkin e Biddle (1974), apresentado com a permissão dos autores no artigo de Shulman (1986) “Paradigms and research Programs in the study of Teaching: A Contemporary Perspective”, em que as variáveis de processo e produto são equacionadas de uma forma unidirecional.

Contrariamente aos investigadores do paradigma processo-produto, que estabeleciam uma relação de causalidade entre o comportamento do professor e o rendimento do aluno, os primeiros autores concebem efeitos recíprocos entre o comportamento do Professor, os comportamentos dos alunos e o rendimento que estes manifestam. O que, aliás, é sugerido pela circularidade do modelo proposto.

Clark e Peterson (1986), ao realizarem uma revisão dos estudos do pensamento do Professor em relação às suas crenças e teorias no que respeita ao ensino em geral, referem a dificuldade que este trabalho requer quando queremos atingir algumas conclusões, já que, para além dos estudos serem poucos, as amostras e as metodologias de investigação apresentadas não permitem grandes generalizações. Contudo, os autores referem ainda que estes estudos, ao reclamarem aprofundamentos, permitem afirmar que os professores apresentam de facto teorias implícitas acerca do seu exercício profissional. Clark & Peterson (1986) apresentam igualmente estudos acerca de outras categorias, nomeadamente ao nível do planeamento e das decisões e pensamentos interativos verificados em situação de interação pedagógica.

Em Portugal, os estudos feitos sobre os processos de pensamento do professor têm incidido, segundo Carreiro da Costa (1996b), em quatro grandes categorias:

- a) As teorias implícitas, preconceções e crenças dos professores e sua relação com a atividade de ensino;
- b) O planeamento dos professores;
- c) Relação entre o planeamento e o comportamento do professor e dos alunos;
- d) Problemas práticos.

O estudo que queremos realizar situa-se na primeira categoria apresentada, assim como se enquadra na categoria de teorias e crenças apresentada pelos autores Clark e Peterson (1986). Para estes autores estes estudos situam-se num contexto psicológico e são pensados para ser composto de uma mistura de teorias apenas parcialmente articuladas, crenças, e valores sobre o seu papel e sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem. E têm o objetivo de elaborar quadros explícitos e visíveis de referência através dos quais os professores percebem e processam as informações.

As teorias implícitas dos professores, para estes autores são pensadas para ser um misto de teorias apenas parcialmente articuladas, de crenças, e de valores sobre o seu papel e sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa sobre as teorias implícitas de professores é fazer quadros explícitos e visíveis de referência que expressam como os professores, enquanto indivíduos percebem e processam as informações. Nesta área e nesta altura, Clark e Peterson (1986) adiantavam que os estudos das teorias implícitas dos professores eram difíceis de resumir. Utilizaram uma súmula de vários estudos que foram publicados em livros ou relatados em longas teses de doutoramento. Consideraram, assim, que o relato destas pesquisas neste artigo de revisão era seletivamente incompleto nos seus detalhes e poderia funcionar mais como um índice e guia de referência do que propriamente uma revisão de literatura exhaustiva.

Apresentam-se no quadro 4 os nove estudos sobre as teorias implícitas dos professores propostos pelos autores. São estudos que incidem direta e objetivamente nesta área de pesquisa. Caracterizam-se, essencialmente, por terem pequenas amostras e são, sobretudo, de âmbito descritivo/interpretativo. Pensa-se, que ainda que sejam estudos antigos, são investigações que permitem perceber as metodologias que são usualmente utilizadas neste tipo de trabalho e são pertinentes porque podem ser problemáticas a ser reestudadas com amostras de maior dimensão e num quadro educativo contemporâneo.

Quadro 4 Estudos sobre as teorias implícitas dos professores (Clark & Peterson, 1986, p.288)

ESTUDO	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	AMOSTRA/PROFESSORES	RESULTADOS/CONCLUSÕES
Bussis, Chittenden, & Amarel (1976)	Entrevista clínica	60 Professores de ensino básico que implementavam um ensino aberto ou informal	Foram encontradas quatro orientações contrastantes identificadas para cada um dos quatro aspetos dos sistemas de crença dos professores: (a) prioridade no currículo, (b) o papel das necessidades e sentimentos das crianças, (c) interesses e liberdade de escolha dos alunos, (d) a importância da interação social entre as crianças.
Conners (1978b)	Estimulação da memória	Nove professores de ensino básico; um para cada ano de escolaridade em três escolas	1. Três princípios globais da prática: a) Supressão da emoção; b) Autenticidade do professor; c) Auto monitorização. 2. Cinco princípios pedagógicos gerais: a) Ligação cognitiva; b) Integração; c) Fechamento; d) Envolvimento geral; e) Igualdade de tratamento.
Duffy (1977)	Observação e técnica de grelha de repertório	Oito professores de ensino inicial da leitura	Quatro dos oito professores comportaram-se de maneira consistente com os seus sistemas de crença adotado para o ensino de leitura. O comportamento de ensino dos restantes quatro professores partiu, em graus diferenciados, das suas próprias crenças.
Elbaz (1981)	Observação e entrevista clínica	Um professor de inglês do ensino secundário	1. Cinco áreas de conteúdo sobre o conhecimento prático do professor: a) Currículo; b) Matéria; c) Instrução; d) Meio Social; e) do Eu. 2. Cinco orientações de conhecimento prático: a) Situacional; b) Social; c) Pessoal; d) Experiencial; e) Teórico. 3. Três formas estruturais de conhecimento prático: a) Regras da prática; b) Princípios práticos; c) Imagens.

Estudos sobre as teorias implícitas dos professores - continuação (Clark & Peterson, 1986, p.288)

ESTUDO	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	AMOSTRA/PROFESSORES	RESULTADOS/CONCLUSÕES
Ignatovich, Cusick, & Ray (1979)	Q-sort	47 Professores de ensino básico, 22 Diretores e 12 Administradores escolares	<p>1. Professores e diretores tinham um sistema de crenças semelhante sobre o ensino eficaz, onde salientaram o papel do professor nos aspetos humanísticos, sociais e de processo grupo.</p> <p>2. Administradores implementam sistemas de gestão racional" definidos no que consideram ser um ensino eficaz em termos de resultados de testes padronizados, da avaliação administrativa e da influência externa à sala de aula.</p>
Janesick (1977)	Observação participante	Uma professora do sexto ano	Perspetiva do professor centralmente preocupado com a criação e manutenção de um grupo coeso e estável.
Marland (1977)	Estimulação da Memória	Seis professores da escola "primária "do Ensino artístico das artes e de matemática. Dois de primeiro ano e dois professores de terceiro. Aulas de Ensino artístico apenas por dois professores de sexto ano.	Cinco princípios de práticas documentadas: 1.Compensação, 2.Estratégia de Condescendência; 3.Partilha de poder; 4.Verificação do progresso; 5.Supressão das emoções.
Munby (1983)	Grelha de repertório	14 Professores da escola secundária	<p>1.Grandes diferenças Individuais em definições de função do professor ligadas às variações na implementação do currículo.</p> <p>2.Muitas constructos necessários para descrever as teorias implícitas do professor que ensina do 3º ao 6ºano.</p> <p>3. Cinco constructos mais comuns nas teorias implícitas dos professores: a)Metas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno; b)Envolvimento do aluno; c)Autoridade e controle do professor; d)As necessidades e limitações do aluno e)Motivação..</p>

ESTUDO	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	AMOSTRA/PROFESSORES	RESULTADOS/CONCLUSÕES
Olson (1981)	Entrevistas e técnica de grelha de repertório	Oito professores de ciência de três escolas secundárias britânicas.	1. A alta influência e controle da sala de aula do professor foi a constructo principal em torno do qual se organizara as teorias implícitas daquilo que é ser um professor organizado. 2. Os Professores transformaram e distorceram o novo currículo para o ajustarem às suas teorias implícitas de ensino.

Os métodos de inquérito incluem observação etnográfica participante, entrevistas clínicas, estimulação da memória e a técnica de grelha de repertório. As temáticas em estudo vão desde a perspetiva pessoal do professor até ao conhecimento prático de ensino. Embora cada uma das temáticas em estudo, sistematizadas nos quadros 4, 5 e 6, encerrem significados diferentes, alicerçam-se na ideia comumente aceite que o comportamento cognitivo do professor e outros comportamentos são guiados por um sistema de crenças, valores e princípios que faz sentido no universo pessoal e profissional do professor da leitura dos quadros constata-se que os investigadores:

- Focaram-se nas teorias implícitas dos professores sobre uma determinada parte do currículo (Duffy, 1997);
- Preocuparam-se com concepções gerais sobre o papel docente (Janesick, 1977; Munby, 1983);
- Estudaram as crenças sobre o currículo (Bussis et al., 1976);
- Pesquisaram os princípios pedagógicos utilizados para explicar os comportamentos interativo na sala de aula (Connors, 1978b; Marland, 1977);
- Preocuparam-se em descobrir a estrutura do conteúdo de conhecimento prático dos professores (Elbaz, 1981);
- Tentaram perceber a congruência do sistema de crenças sobre o ensino realizado por professores, diretores e administradores (Ignatovich, Cusick e Ray, 1979).

Sanches e Jacinto (2004), com consultadoria de Carlos Januário, fazem igualmente uma extensa revisão da literatura na revista n.º 3 da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar em Educação sobre este paradigma, com o título “Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. As investigadoras realizaram uma revisão de estudos portugueses na área do pensamento do professor desde o ano de 1990 até ao ano de 2003. Utilizaram como base de referência outros estudos portugueses de revisão na temática (e.g., Pontes, 2003) tendo como ponto de partida o desenvolvimento da pesquisa internacional realizada neste campo de investigação. As autoras para a sistematização deste capítulo procuraram responder às três seguintes questões que normalmente norteiam este tipo de trabalhos: 1 – *Como se origina e progride a investigação sobre o pensamento dos professores?* 2 – *A que mudanças epistemológicas corresponde?* 3 – *Que novas perspectivas de professor e de profissionalidade emergem dessa investigação?* Examinaram os estudos em consideração e sistematizaram-nos em diferentes subcapítulos de análise e discussão, a saber:

- (1) Conceções de ensino;
- (2) Articulação entre conceções e práticas em diversas áreas;
- (3) Vertente do conhecimento profissional;
- (4) Pensamento ético-profissional;
- (5) Conceções de ensino em diversas fases de formação.

Por razões óbvias apresentaremos os pontos (1) e (2) referentes aos estudos efetuados na área de conhecimento da EF, ainda que os tenhamos como fontes primárias de informação e façamos a referência aos mesmos em diferentes subcapítulos desta análise de literatura. Em relação aos estudos sobre as conceções de ensino em EF (contextualizados nas reformas curriculares), que se referem, sobretudo, à influência dos valores, crenças e perspectivas pessoais nas inovações curriculares propostas ao nível central, as autoras destacam os seguintes estudos (quadro 5). É de salientar que a data do estudo de Fernando Vieira é 2003 e não 2002 conforme consta no subcapítulo e o que o estudo de Paulo Batista (2003) é sobre Desporto Escolar e não sobre a disciplina de EF.

Quadro 5 Estudos sobre as concepções de ensino na área disciplinar de EF em função dos métodos, natureza do estudo, participantes e nível de ensino

Autores	Métodos	Natureza do estudo	Participantes	Nível de ensino
Gonçalves (1997)	Questionário	Estudo descritivo quantitativo	75 Professores	2º Ciclo do Ensino Básico
Mira (1999)	Questionário	Estudo descritivo quantitativo	106 Professores	1º Ciclo do Ensino Básico
Neves (1995)	Questionário e 12 entrevistas semi-estruturadas	Estudo descritivo	162 Professores	Ensino Básico
Rodrigues (1997)	Instrumento de Observação sistemática	Estudo quantitativo	12 Professores	Ensino Básico e Secundário
Vieira (2003)	Questionário e 12 entrevistas semi-estruturadas	Estudo descritivo	190 Professores	Ensino Básico e Secundário
Batista (2003)	Questionário	Estudo descritivo (Desporto Escolar)	173 Professores	Ensino Básico e Secundário

As autoras (2004) referenciam a EF no âmbito da *concepção de ensino e práticas pedagógicas* em várias áreas disciplinares através de dois estudos específicos de doutoramento de Rocha (1998) e Sousa (1996) no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora (quadro 8), dando principal destaque à tese de doutoramento do professor Leonardo Rocha. Rocha (1998) estudou através de questionários a professores, entrevistas a professores e alunos, observação/gravação de aulas, notas de campo e consulta de documentos as expectativas e as crenças dos professores do 1º ciclo (128 professores de Expressão e Educação Físico-Motora) relativamente ao processo de formação em EF; analisando a atividade de ensino nesta área curricular.

As metodologias utilizadas neste tipo de estudos a nível nacional seguem a tendência e a linha da investigação internacional com o objetivo de perceber o sistema de concepções dos professores e o modo como estes potenciam a ação educativa.

Tanto na revisão nacional realizada por Sanches e Jacinto (2004) como na revisão internacional de Clarke Peterson (1986) constata-se que as conceituações terminológicas em relação às teorias implícitas e crenças dos professores têm diferentes designações como sejam, *valores*, *percepções*, *representações*, *expetativas*, *princípios*, *atitudes* [pessoais], *orientações educacionais*, etc. A este propósito Pajares (1992) no seu artigo “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct” adianta que a dificuldade em estudar as crenças dos professores foi causada por problemas de definição, por frágeis conceituações e por entendimentos diferenciados sobre o sistema e estrutura das crenças. Para sermos precisos o autor salienta que existem na literatura diferentes pseudónimos para o termo «crenças» e explica que definir o termo é na melhor das hipóteses “a game of player’s choice” e continua no seu raciocínio explicando a nomenclatura dos termos encontrados do seguinte modo:

They [Educational Psychology] in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. (Pajares, 1992, p. 309)

O autor alega que as crenças podem ter grande influência no ensino e caracterizam-se por ser um forte argumento na tomada de decisão dos professores. Desta forma, Pajares (1992), advoga que as crenças dos professores podem e devem tornar-se um importante foco de investigação educacional, mas que vai exigir conceituações claras, avaliação cuidadosa das principais premissas, entendimentos consistentes e adesão de significados precisos e uma pesquisa correta de acordo com um sistema de construções de crenças específicas. Um dos principais focos de confusão terminológica e científica é a distinção que é feita em relação às crenças e ao conhecimento (e.g., Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Hoy, Davis & Pape, 2006; Nespor, 1987).

Esta distinção é feita por Nespor (1987), que identifica seis características acerca das crenças e sugere que esta diferenciação seja feita a partir desta especificidade concetual, ou pelo menos que seja feita a caracterização destas como constructo individualizado menos dependente dos conhecimentos. Para o autor, neste quadro teórico, existem pelo menos: “four features - ‘existential presumption’, ‘alternativity’, ‘affective and evaluative loading’, and ‘episodic structure’ – can serve to distinguish ‘beliefs’ from ‘knowledge’. Two onther features – ‘non-consensuality’ and ‘unboundedness’ – are useful for characterizing the ways beliefs are organized as systems” (Nespor, 1987, p. 318). Desta feita, descreve as características das crenças, da seguinte maneira:

- *Existencial presumption* (presunção existencial) – referência a um sistema de crenças que contem preposições e assunções acerca da existência ou não existência de determinadas entidades. As crenças evidenciam as presunções pessoais dos professores em relação ao processo educativo e a forma como os elementos de sistema se relacionam ou devem relacionar. São crenças baseadas em explicações dos professores acerca do fenómeno educativo e a forma como o confrontam, requerendo controlo e influência sobre esse mesmo fenómeno. Trata-se de um sistema de crenças que reflete as verdades pessoais, sociais e profissionais dos professores que tendem a ser vistas como imutáveis.

- *Alternativity* (formas alternativas à realidade) – São assunções que correspondem de forma frequente a uma perspetiva idealizada da realidade. Assim muitas vezes representam conceitos muito distantes e alternativos dos factos, como a criação de cenários educativos idealizados com base naquilo que os professores creem ser o ideal de ensino.

- *Affective and evaluative aspects* (carga afetiva e avaliativa) – Nesta terceira característica, o autor reporta-se, como o próprio nome o indica, ao carácter afetivo e avaliativo das crenças. A crença transporta consigo uma carga emocional que não é observada no sistema do conhecimento. Os sentimentos e as avaliações subjetivas baseadas nas preferências pessoais parecem operar mais ou menos independentes de outras formas de cognição usualmente relacionadas com o conhecimento.

- *Episodic storage* (Estrutura episódica) – esta quarta característica proposta pelo autor relaciona-se com aspetos críticos vividos pelos professores através de experiências pessoais ou através de fontes culturais e institucionais de transmissão do conhecimento.

O armazenamento da informação tende a ser feito na memória de longa duração de forma episódica. A argumentação desta característica é baseada na forma como o conhecimento tende a ser organizado numa estrutura de rede de significados delineada numa lógica de associação entre os diferentes constituintes.

- *Non-consensuality* (Não consensualidade) – O autor reporta-se aqui à «não consensualidade» do sistema de crenças em função da sua afetividade e do seu carácter pessoal e rígido permitindo a coexistência de várias assunções contraditórias sobre um mesmo fenómeno. É mais uma característica do sistema de crenças do que de crenças individuais. Nas palavras do autor isto acontece porque “it refers to the fact that belief systems consist of propositions, concepts, arguments, or whatever that are recognized – by those who hold them or by outsiders – as being in dispute or as in principle disputable” (Nespor, 1987, p. 321)

- *Unboundedness* (forma não limitada na aplicação em situações de ensino) – o autor argumenta nesta característica que devido ao facto de as crenças terem um mecanismo de explicação mais emocional e episódico tornam-se menos limitadas nas suas relações com os acontecimentos, sendo aplicadas de forma mais radical e imprevisível a diferentes tipos de fenómeno.

Existe sem dúvida uma dialética entre estes conceitos: crenças e conhecimento como muito bem ilustram Davis & Pape (2006). Para estes autores as concepções sobre o conhecimento e sobre as crenças tem sido largamente debatido na literatura. Constatámos isso mesmo na nossa pesquisa. Calderhaed (1996) analisa como os professores interpretam e dão sentido ao seu mundo profissional e que tipo de conhecimento e crenças trazem para o ensino. Refere-se ao modo como os professores entendem o ato de ensino-aprendizagem e de que maneira os conteúdos (académicos) caracterizam e dão forma às suas práticas de ensino. A revisão deste autor apresenta as diferentes metodologias de investigação utilizadas nesta área. Borko e Putnam (1996) fazem uma revisão entre estes dois constructos referenciando-se aos professores em início de carreira e professores experientes.

Descrevem o conhecimento e as crenças como filtros cognitivos através dos quais os professores veem a informação acerca do ensino, da aprendizagem e dos próprios estudantes. Munby, Russell e Martin (2001) no *Handbook of research on teaching* (4ª edição) examinam a literatura através de diferentes perspetivas de investigação, incluindo os processos utilizados pela psicologia da educação, e realizam uma clara distinção em relação aos paradigmas utilizados para a pesquisa do conhecimento e das crenças dos professores. Os artigos lidos deixam antever uma visão psicossocial do ensino onde se destacam os processos mentais dos professores na expressão de constructos e crenças que estabelecem a relação que existe entre o pensamento e a ação do professor em diferentes contextos (que vão desde a sala de aula até aos valores sociais acerca do ensino) e em diferentes vertentes e dimensões (desde as crenças acerca dos alunos e do conteúdo até à noção de identidade e senso de eficácia). Todas as investigações nomeiam o conhecimento pedagógico do conteúdo como um tipo de conhecimento que se relaciona com a aplicação das crenças dos professores. Diríamos que por um lado existe um corpo de conhecimentos que tem como referência uma perspetiva de racionalidade técnica que deve ser partilhada por todos os professores. Trata-se de um saber científico, objetivo e independente da individualidade do professor. E por outro lado, uma perspetiva pessoal do conhecimento, onde é sobretudo valorizada a *praxis* (racionalidade prática) e o saber do professor como produto de critérios individuais, que se relacionam com a sua história e experiência de vida. Defendemos, por isso, que existe uma dialética dinâmica entre estes dois constructos, na certeza que constructo corresponde a uma “estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e perceções em redes de noções e conceções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade” (Pacheco, 1995, p.51). Não é mais do que entender as crenças como uma forma específica de conhecimento: o conhecimento condicional ou conhecimento tácito que se relaciona com o conhecimento prático (Ennis, 1994a). Para Ennis (1994a) a *expertise* curricular reflete-se na capacidade que os professores têm de transmitir determinado conteúdo de aprendizagem (apropriado para os estudantes), num contexto específico de ensino. O conhecimento e as crenças, para esta autora, são, por isso, fundamentais nas decisões curriculares e divide o conhecimento (em EF) em: (1) declarativo; (2) procedimental e (3) o condicional como já referimos.

O conhecimento declarativo (1) trata-se de informação factual que serve como base fundamental de conhecimento da área disciplinar. É um conhecimento que deve ser transmitido aos alunos de modo a que estes possam usá-lo de forma competente. O conhecimento procedimental, também chamado conhecimento pedagógico do conteúdo (2) consiste na informação acerca de como executar performicamente determinada tarefa ou habilidade motora e finalmente o conhecimento condicional (3) que se relaciona com os dois últimos referidos, na medida em que é um conhecimento que determina o «quando», o «como» e em que «circunstâncias» o conhecimento declarativo e procedimental deve ser usado e desta feita fortemente dependente das crenças dos professores. Este último é particularmente relevante quando os professores têm que decidir qual o conteúdo certo a ensinar a determinada criança e em certo momento (Ennis, 1994; Jewett, Bain & Ennis, 1995).

Concordamos com Onofre (2000) quando salienta que distinguir o conhecimento das crenças só poderá fazer sentido quando entendido “como uma proposta de distinção de dois níveis de cognição do professor, e não de dois tipos de cognição independentes” (p.130). Como refere Januário (1996), os processos cognitivos, nomeadamente o conhecimento, as crenças e as concepções dos professores, representam quadros de referência, próprios da função docente, contribuindo para um melhor conhecimento das suas práticas educativas.

Na investigação em didática da Educação Física, também tem havido esta preocupação de estudar o pensamento do professor do ponto de vista das suas crenças e teorias. Partindo do pressuposto que o professor é um sujeito reflexivo que emite juízos de valor e que é portador de crenças que orientam a sua atividade profissional, as suas decisões e comportamentos de ensino refletem o que pensam acerca das suas funções, do papel que atribuem à escola, das finalidades e concepções que dão à disciplina de Educação Física e de que maneira esta contribui para a formação dos seus alunos.

Behets (1990), utilizando o questionário sobre as preocupações docentes (*Teacher Concerns Questionnaire – TCQ*), efetuou um estudo acerca das preocupações dos professores em três momentos distintos. Para o autor, as preocupações sobre o impacto que os alunos têm nos professores, encontram um aumento significativo ao longo das três aplicações em momentos sucessivos.

Comparou ainda dois métodos de investigação, o TCQ e a aplicação de relatos escritos (*logbook*), assinalando diferenças significativas entre eles. Behets (1990) explica esta diferença nos resultados das duas abordagens (a primeira com uma amostra de 100 estudantes de EF em formação inicial, último ano; e a segunda com 10 estudantes retirados da amostra inicial), afirmando que uma apreciação das preocupações realizadas a partir da escala de likert do TCQ leva os alunos a debruçarem-se sobre uma imagem ideal do ensino, e que o registo por escrito os remete para uma apreciação mais realista das preocupações.

Wendt & Bain (1989) aplicaram o mesmo questionário numa amostra que incluiu 68 professoras e 22 professores, com idades entre os 23 e 36 anos, com uma experiência de ensino situada entre um e oito anos, não encontrando diferenças entre os professores estagiários e os docentes com reduzida experiência profissional, no que se refere às suas preocupações de ensino e em relação ao impacto que os alunos podem ter nos professores.

Oliver (1987) aplicou um questionário a 85 professores de Educação Física, no sentido de verificar as suas preferências em relação à formação contínua, e constatou que, essencialmente, os professores procuravam formação associada à criação de motivação nos alunos (88%), estratégias para a concretização de atividades em situação de coeducação (87%) e em técnicas de ensino em Educação Física (84%), formação sobre novas atividades passíveis de serem acrescentadas ao currículo (81%), estratégias de implementação e melhoria dos currículos (80%), utilização e desenvolvimento de meios audiovisuais em Educação Física (76%), aprendizagem de novas estratégias e técnicas de treino (75%), e ainda formação sobre como utilizar a Educação Física para melhorar a autoestima (74%).

Rodrigues (1997) estudou a relação entre as imagens que os alunos fazem da atividade pedagógica do professor de Educação Física e as mensagens veiculadas pelo respetivo professor em relação ao valor pedagógico da Educação Física escolar. Desta forma utilizando uma amostra de 12 docentes de Educação Física e 252 alunos, e utilizando um instrumento de observação sistemática, o “*Physical Educator profile observation instrument*”, PEPOI, (que resultou de trabalhos realizados por Bart Crum (efetuados a partir da determinação indireta daquilo que o autor designa de estilo profissional de trabalho e que reflete as posições ideológicas de cada professor). Rodrigues (1997) chegou à conclusão que os professores de Educação Física da amostra apresentavam diferentes perfis de intervenção.

As orientações que mais diferenciam os perfis de intervenção destes professores são as que se encontram afectas à “*promoção de aprendizagens*” e à “*promoção do controlo e disciplina*” dos alunos. A orientação “*recreação e diversão*” apenas diferencia os professores nos procedimentos de início e organização das atividades, e a orientação para o “*físico e condição Física*” nunca exerce uma função diferenciadora. Podemos depreender então que os professores têm diferentes concepções da disciplina que lecionam, e que, de uma maneira geral, estas “afetam” os seus alunos.

Neves (1995), ao inquirir 162 professores de Educação Física sobre as representações associadas às finalidades da Educação Física, constatou que a categoria em estudo mais representativa se expressa pela valorização do desenvolvimento de capacidade (34,8%), seguida da promoção de aprendizagens específicas (18,2%), efeitos educativos gerais (14,2%), gosto/prazer/satisfação (10%), prática (7%), saúde (6,4%), apresentando as restantes categorias valores relativos inferiores a 3%. O autor do estudo verificou também a existência de alguma disparidade de opiniões em relação às finalidades da Educação Física, indiciando uma reduzida coesão conceptual nesta área. A valorização em primeiro lugar do desenvolvimento de capacidade projetada, segundo o autor do estudo, uma visão demasiado desenvolvimentista do ato educativo em Educação Física, sendo a secundarização da promoção das aprendizagens específicas motivo para afirmar que os professores assumem parcialmente esta finalidade.

Também Crum (1996:7-8) sugere cinco ideologias que têm marcado, ainda que com impactos distintos, as representações e práticas de ensino em Educação Física:

- (1) Orientação biológica (the biologically oriented training-of-the-physical concept);
- (2) Orientação “pedagógica” (the pedagogistic education-through-movement concept);
- (3) Orientação personalista (the personalist movement education concept);
- (4) Orientação de socialização acrítica para o desporto (the conformist sport socialization concept);

(5) Orientação socio-crítica (the critical-constructive movement socialization concept).

Nesta perspectiva europeia sistematizada por Bart Crum podemos constatar que existem cinco perspectivas fundamentais de Educação Física, que em nossa opinião, embora expressem relações de força diferenciadas, ainda podem ser encontradas nas nossas escolas:

Nesta perspectiva europeia sistematizada por Bart Crum podemos constatar que existem cinco concepções fundamentais de Educação Física, que em nossa opinião, embora expressem relações de força diferenciadas, ainda podem ser encontradas nas nossas escolas:

1. Uma concepção biologicamente orientada: nesta concepção, a Educação Física está diretamente associada à melhoria das variáveis fisiológicas e anatómicas. O centro da questão coloca-se mais numa perspectiva de treino, de *fitness*, do que numa perspectiva de ensino e aprendizagem. A Educação Física é vista como importante no sentido em que contribui para o bom funcionamento do “corpo máquina”. Se no passado, com as suas raízes na ginástica sueca (final do século passado, início do atual), as preocupações incidiam na prevenção de determinadas doenças, com particular ênfase para a tuberculose, hoje é nítida uma preocupação com enfermidades como a obesidade e as doenças cardiovasculares.

2. Uma perspectiva pedagogicamente orientada: a essência básica desta perspectiva reside no facto das formas tradicionais de ginástica, desportos, jogos e dança terem um genuíno potencial para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social da criança. O desenvolvimento pessoal e social é visto como uma categoria contextualizada. A base desta orientação não é “aprender a mover-se”, mas sim “mover-se para aprender”, ou seja, não se aprende os movimentos, mas antes através dos movimentos. Nesta concepção de ensino da Educação Física não existe uma visão clara entre os objetivos e os meios de aprendizagem, conduzindo-nos muitas vezes para um conceito de entretenimento ou para uma perspectiva recreacionista da Educação Física.

3. Uma perspectiva centrada na pessoa: esta concepção apresenta uma forte orientação pedagógica, embora diferente do conceito anterior.

A justificação da Educação Física assenta na ideia de que o desenvolvimento de competências do movimento é um aspeto muito importante para o desenvolvimento individual. A essência do conteúdo no ensino e aprendizagem da Educação Física é vista nesta orientação numa perspetiva personalista. O motivo principal não é “mover-se para aprender”, mas sim “aprender a mover-se”.

4. Uma perspetiva centrada na socialização para o desporto: o “focus” principal desta orientação baseia-se no desporto enquanto parte integrante da realidade social. Este conceito emergiu como uma reação às teorias conceptuais ambíguas da “educação- através- do movimento”. De acordo com este ponto de vista, a Educação Física é importante para ensinar competências, tarefas (regras, técnicas e táticas), necessárias para participar em desportos coletivos. Enfatiza-se a socialização para o desporto e não através do desporto. Existe a clara evidência de uma aceitação do “status quo” do modelo de desporto/seletivo dominante nas sociedades dos nossos dias.

5. Uma perspetiva centrada na cultura do movimento: esta conceção orienta-se para uma socialização socio-critica das atividades físicas e desportivas, e tem em comum com a perspetiva anterior o facto de se posicionar de forma céptica em relação à plausibilidade das legitimações tradicionais da Educação Física e dos objetivos, concretamente em relação às três primeiras conceções. Através desta orientação a Educação Física é vista como um conteúdo de aprendizagem que deverá ser ensinado nas escolas, preparando os indivíduos para a vida futura. A questão da utilidade da Educação Física apresenta-se aqui como ponto de partida, tendo como base estrutural as seguintes ideias:

- a) a escola não deve ser sobretudo uma agência de reprodução social, mas antes de inovação cultural;
- b) a participação nas diferentes modalidades da cultura do movimento, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um, é um fator importante de qualidade de vida.

c) o desporto de competição é apenas um dos modos de prática no universo das modalidades da cultura movimento e a dominância desta forma deve ser criticada pelos seus traços seletivos e de exclusão dos menos aptos.

d) A singularidade de cada um deve ser um fator a ter em consideração; a aprendizagem individual não é apenas vista como uma apropriação passiva, mas algo ativo e criativo.

Green (1998; 2002) investiga o que apelida de filosofias na educação física numa perspetiva sociológica. Para o autor existem orientações filosóficas que caracterizam a essência da natureza do ensino da EF, que no seu entender emergem do cariz prático da disciplina e que se inter-relacionam. Devem ser estudadas não de forma abstrata, mas através da operacionalização do ensino nas escolas. Estas orientações estão dependentes, segundo o autor, de três grandes dimensões: (1) as biografias dos professores, incluindo as suas próprias experiências no desporto enquanto atletas, na EF escolar enquanto antigos alunos do sistema educativo, na influência da formação inicial enquanto futuros professores de EF (2) as limitações e restrições existentes nas escolas para o ensino da EF; e (3) a marginalidade profissional de EF e as ideologias associadas à profissionalização. Assim identifica fundamentalmente três orientações: (1) Uma orientação para o desporto operacionalizada basicamente através do ensino de jogos desportivos coletivos; (2) uma orientação para a recreação relacionada com práticas pouco diretivas e; (3) uma orientação para o ensino do *fitness* relacionado com a saúde.

4. As Orientações Educacionais

Orientações educacionais é o termo traduzido e validado por nós para “value orientations” que não é mais do que a valorização e legitimação da disciplina de Educação Física por parte dos professores e que reflete um conjunto de crenças que influencia a forma como a matéria e os conteúdos são ensinados, valorizados e avaliados. Influi, igualmente, na percepção dos professores em relação ao que julgam ser um aluno bem-educado na sua disciplina.

Catherinne Ennis é a principal investigadora deste quadro teórico a nível internacional. Esta autora, professora e investigadora na Faculdade de Saúde e Ciências Humanas (departamento de cinesiologia) da Universidade da Carolina do Norte em *Greensboro* tem-se preocupado essencialmente com uma linha de investigação centrada na teoria e desenvolvimento curricular da disciplina de educação física com aplicações muito específicas em territórios escolares de meio urbano.

É inequívoca a influência deste modelo de investigação a nível mundial pela sua pertinência, consistência e contemporaneidade: em Portugal (e.g., Correia & Vieira, 2011, Vieira e Carreiro da Costa, 2003; Vieira, 2007), no Brasil (e.g., Henrique & Freitas, 2008), na Nova Zelândia e Austrália (e.g. Gillespie, 2003; 2011), em Inglaterra e País de Gales (e.g., Curtner-Smith & Meek, 2000), na Bélgica (e.g. Behets, 2001), na China (e.g., Liu & Silverman, 2006) e naturalmente nos Estados Unidos (e.g., Ennis, 1992; Ennis & Chen, 1992; Zhu, Ennis & Chen, 2011). Teremos oportunidade de apresentar a síntese destes estudos.

A investigação nos Estados Unidos sobre as orientações educacionais tem sido conduzida ao longo do tempo por Ennis e os seus colegas em diferentes projetos de pesquisa. Estes estudos em EF que permitem verificar as OE dos professores através de processos de inquirição, utilizam o *Value Orientation Inventory*. Um instrumento metodológico que identifica as prioridades que os professores de EF assumem nas suas decisões curriculares em articulação com as suas orientações educacionais.

Para estes autores existem cinco orientações educacionais que configuram um sistema de crenças, que representa, afinal, a concepção que os professores têm da disciplina que lecionam: Mestria disciplinar (*Disciplinary Mastery orientation*), Processo de aprendizagem (*Learning process orientation*), Responsabilidade social (*Social responsibility orientation*), Auto-realização (*Self-actualization orientation*) e Integração ecológica (*Ecological integration orientation*). Ennis e Hooper (1988) desenvolveram o VOI (*value orientation inventory*) para analisarem os perfis de orientação educacional dos professores de Educação Física. Este questionário foi mais tarde revisto por Ennis e Chen (1993) sendo definido como VOI 2 (*Value Orientation Inventory 2*) que foi depois modificado por Chen, Ennis e Loftus (1997) para uma versão mais reduzida - o *Value Orientation Inventory Short Form* (VOI-SF). O VOI original (Ennis & Hooper, 1988) está estruturado em 75 *itens* no total organizados em 15 grupos de 5 itens (cada *item* de cada grupo representa uma das cinco orientações educacionais). As evidências recolhidas das prioridades dos professores através do VOI apontaram para a necessidade de uma revisão dos *itens* e para uma reconceptualização da orientação, até aí apelidada, de “Social reconstruction”. Esta revisão implicou, assim, a substituição da orientação educacional *Social reconstruction* pela OE *Social responsibility*, esta última, mais adequada para o processo de ensino da EF. Uma outra análise da representatividade de cada um dos *itens* que correspondem às orientações educacionais levou a uma revisão do VOI que resultou na sistematização do VOI 2. Este, tem 90 afirmações organizadas em 18 grupos de 5 itens (representativas das 5 OE) (Ennis & Chen, 1993). No desenvolvimento do VOI e VOI 2 as afirmações que representam cada uma das orientações educacionais foram minuciosamente aferidas por um grupo de especialistas (Ennis & Hooper, 1988; Ennis & Chen, 1993). Os *itens* (afirmações) que reuniram mais consenso entre os especialistas foram considerados como representativos de cada uma das OE, e consequentemente, foram considerados válidos para o VOI. Posteriormente, a versão VOI 2 também foi estudada, considerando-se a possibilidade de estruturar uma versão abreviada, já que nos 90 itens examinados neste inventário, 14 foram identificados com um nível de representatividade fraca (resultados abaixo dos 3 valores). Os dados sugeriram que um *10-set VOI-SF* (*Value Orientation Inventory – Short-form*) seria um formato mais apropriado (Chen, Ennis & Loftus, 1997).

Constata-se assim no artigo “Refining The Value Orientation Inventory” destes três últimos autores, os procedimentos metodológicos utilizados para a conceção e validação do VOI-SF, bem como os diferentes momentos de alteração de acordo com os objetivos e evolução da investigação.

Antes de anunciarmos os estudos realizados com este quadro teórico, importa apresentar as diferentes orientações educacionais em estudo (e.g., Ennis & Chen, 1995; 1996; Ennis, 2003) já referidas anteriormente, assim:

- A orientação educacional Mestria disciplinar dá prioridade ao conteúdo. Ennis & Chen (1995:42) referem que “disciplinary mastery advocates encourage students to master information from the body of knowledge”. Os professores que atribuem uma elevada prioridade a esta perspetiva acreditam que as escolas eficazes são aquelas asseguram aos seus alunos elevados níveis de aprendizagem nas disciplinas que consideram ser as mais importantes do currículo. Os professores de Educação Física que acreditam nesta orientação educacional enfatizam a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, desportos e a prática de atividades físicas e exercícios relacionados com a saúde (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Os professores com a máxima prioridade nesta OE centram-se na questão inicial: “que conhecimento tem mais valor e maior significado?” (Ennis, 2003, p. 111) fazendo salientar os padrões de movimento e o conjunto de habilidades que os alunos devem aprender. As habilidades motoras e os conceitos aprendidos, na ótica destes docentes, levam a movimentos mais complexos utilizados nas diferentes matérias do currículo da EF, como a dança, a natação, a ginástica, os desportos coletivos e as atividades de *fitness*. Estes professores argumentam que os estudantes devem conhecer os critérios de êxito e de desempenho performativo, evidenciado esse conhecimento através da aplicação de competências adquiridas em jogos desportivos (coletivos) mais complexos (Ennis, 2003). Ennis (2003), na explicação desta orientação adianta ainda que estes professores podem defender um currículo centrado na aptidão física, em que os seus alunos aprendem as componentes e princípios associados à atividade física em ordem a um estilo de vida ativo. Um aspeto essencial da eficácia de um programa de Mestria disciplinar é o uso de uma avaliação consistente e adequada para medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos claramente definidos. Os professores que colocam ênfase nesta OE são mais eficazes quando têm tempo para a instrução e quando têm equipamentos e instalações desportivas para melhorarem a performance desportiva dos alunos.

Assim os alunos que melhor beneficiam do processo de ensino destes professores são aqueles que estão interessados em aprender sobre os gestos técnicos e sistemas táticos dos diferentes desportos. Deste modo, não será difícil de perceber que estes professores têm sérias dificuldades em trabalhar em escolas com fracos recursos físicos, com tempo limitado de instrução, com grandes turmas e com alunos desmotivados para a prática de atividade física (Ennis, 2003).

Na orientação Processo de aprendizagem, o modo como os alunos aprendem é considerado tão importante como o que aprendem. Considerando que a escola não pode ensinar todos os conteúdos importantes, os adeptos desta orientação educacional advogam que os alunos devem aprender a como aprender. Assim, os professores de Educação Física adeptos desta orientação centram o ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizando estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas relacionadas com a saúde. Trata-se de dotar os estudantes de competências de autoaprendizagem para que no futuro possam fazer as suas próprias aprendizagens através da pesquisa e das suas próprias vivências. (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Segundo Ennis (2003), os professores centrados nesta OE concordam com os seus colegas cujo enfoque é a Mestria disciplinar, no sentido de considerarem que os seus alunos devem aprender as habilidades motoras e terem conhecimento da matéria para serem pessoas “fisicamente bem-educadas”. Estes professores acreditam que os alunos não só devem executar habilidosamente as suas tarefas, como devem saber como tomar decisões e resolver os problemas relacionados com os conteúdos de aprendizagem. Por exemplo, estes professores em vez de explicarem ou demonstrarem como se repõe a bola num jogo de futebol, podem apresentar desafios de aprendizagem aos alunos para que criem as suas próprias regras de jogo, utilizando as habilidades motoras e estratégias aprendidas neste jogo desportivo coletivo (Ennis, 2003). Nas aulas destes professores, os alunos são levados a criar diferentes soluções para determinados problemas e são incentivados a usar e aplicar o conhecimento na resolução desses mesmos problemas; levando-os à apropriação personalizada e motivada das aprendizagens. Assim, os professores de PA criam ambientes eficazes de aprendizagem propícios para que os seus alunos sejam desafiados a pensar no “como” e no “porquê” de certos movimentos e exercícios físicos conduzirem a um determinado resultado específico de aprendizagem.

Ensinam os alunos a usar o conhecimento adquirido para analisar situações de aprendizagem para que estes possam alterar e ajustar os seus comportamentos em ordem ao sucesso das suas prestações motoras. Estes professores são normalmente bem-sucedidos em escolas com projetos interdisciplinares e com alunos que têm nas suas expectativas educativas a resolução de problemas de forma independente e cooperativa. Os professores desta OE têm especial dificuldade em ensinar alunos que não estejam motivados para aprender.

A orientação auto-realização favorece o desenvolvimento pessoal, especificamente o crescimento e a autonomia do aluno. A excelência individual ganha prioridade sobre os objetivos socioculturais e o conteúdo. As necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo. O desenvolvimento curricular nesta perspetiva encoraja os alunos a tentar realizar as atividades físicas que estes achem que são difíceis de executar. As escolas eficazes são aquelas que conseguem que os alunos identifiquem os seus próprios objetivos, e os ajudam desenvolver a sua individualidade pessoal. Os professores de Educação Física com esta orientação educacional concebem o desporto e as atividades físicas como meios de desenvolvimento da autoestima e de uma adequada perceção pessoal (Jewett, Bain e Ennis, 1995). Este tipo de abordagem, segundo Ennis (2003), exige que os alunos persistam e se esforcem, mesmo que reconheçam a tarefa proposta demasiado difícil. Os professores caracterizados segundo esta conceção estão pessoalmente interessados no percurso e nas histórias de vida dos seus alunos, trabalhando os conteúdos programáticos de EF que os estudantes acreditam ser importantes. Estes professores dão prioridade nas suas decisões curriculares a conteúdos que possam ser flexíveis e importantes para a diversidade e heterogeneidade dos alunos. Usualmente têm dificuldade em trabalhar em escolas onde as políticas educativas possam ser demasiado rígidas.

Os adeptos da orientação Responsabilidade social defendem que o *focus* principal é a sociedade e que as escolas eficazes valorizam a aprendizagem de objetivos socioculturais. As escolas são vistas como instrumentos de melhoria da sociedade, e a mudança cultural é concebida e compreendida como um objetivo fundamental. Os estudantes aprendem regras sociais e normas de conduta que lhes permita uma adequada convivência social, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito pelos outros.

Assim, se a investigação refere, por exemplo, que os jovens estão a tornar-se cada dia mais sedentários, o currículo escolar deve dar prioridade ao desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Por outro lado, os alunos, nas aulas de Educação Física, devem viver igualmente situações que exijam cooperação e a assunção de responsabilidades (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Ennis (2003), adianta que os professores que defendem a responsabilidade social como orientação educacional estão mais preocupados em ajudar os alunos no desenvolvimento de um relacionamento interpessoal positivo. Advogam um ambiente de aprendizagem que enfatize a equidade e a justiça social. Concentram os seus esforços em ensinar os alunos a cooperar e a resolver problemas de grupo, principalmente em situações de jogo. Os estudantes são levados a tomar decisões de avaliação de *fair-play*, igualdade de oportunidade para todos e cooperação entre pares. O principal objetivo das aulas está no desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais para resolver de forma reflexiva inúmeras situações que possam surgir. Os professores com máxima prioridade nesta OE têm mais dificuldade em ensinar quando têm que seguir uma abordagem rígida da EF baseada na performance e desempenho dos alunos.

Os professores que defendem a orientação educacional Integração ecológica argumentam que o conhecimento, o aluno e o social têm igual importância para equilibrar e melhorar o ambiente de aprendizagem. Evidenciam no seu ensino os benefícios da aquisição de conhecimentos para resolver desafios pessoais ou de grupo/turma, num contexto socialmente justo e equitativo. Os conteúdos de ensino são selecionados a partir dos desportos e da atividade física relacionada com a saúde, de acordo com os interesses dos alunos e as necessidades dos contextos sociais (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Os professores auxiliam os alunos a aprender um conjunto de atividades, de competências pessoais e sociais para que possam participar com sucesso em futuras atividades de grupo (Ennis, 2003). Desta feita os alunos são bem-sucedidos quando utilizam o conhecimento adquirido para tomar decisões pessoais e sociais que são de interesse para a escola e para os seus colegas de turma. Os professores que defendem esta OE sentem dificuldade para ensinar de forma eficaz quando o seu tempo é limitado. Deste modo, encontrar o tempo de instrução necessário para ajudar os alunos a analisar questões de conhecimento e de responsabilidade social e ao mesmo tempo participar em atividades que contribuam para o desenvolvimento de objetivos pessoais adivinha-se complexo.

Neste domínio de investigação, são vários os estudos que apontam para a existência de várias orientações educacionais na disciplina de Educação Física e sua influência na tomada de decisão do professor. Pretende-se apresentar de seguida os estudos de referência nesta área de investigação específica, em particular os estudos de Catherine Ennis, não descurando, naturalmente, os estudos de outros autores e investigadores nacionais e internacionais que pesquisam neste quadro teórico. De uma forma geral, poderíamos sintetizar os trabalhos de Catherine Ennis e colaboradores, da seguinte forma:

- a) Os professores de Educação Física têm uma diversidade de orientações educacionais que refletem metas curriculares diferentes (Ennis & Zhu, 1991), diferentes expectativas dos alunos (Ennis, Ross & Chen, 1992), e diferentes comportamentos de planeamento (Ennis, Mueller & Hooper, 1990);
- b) A mestria disciplinar não é dominante na Educação Física escolar, além disso. A prioridade é dada a objetivos dos domínios sociais e afetivos (Ennis, Chen & Ross, 1992);
- c) Os professores que exibem uma prioridade na mestria disciplinar/processo de aprendizagem ou uma orientação educacional conjunta integração ecológica/reconstrução social colocam maior ênfase nalgumas metas de aprendizagem quando comparados com outros professores (Ennis, Ross & Chen, 1992); os fatores de contexto afetam de modo único os professores com orientações educacionais diferentes (Ennis, 1992a; 1996).

Ainda que possamos sintetizar o trabalho da autora de forma generalista, não podemos reduzir a sua longa investigação a três alíneas. Assim apresenta-se de seguida alguns estudos que nos permitem verificar a influencia das OE nas diferentes dimensões do ensino da EF.

Ennis & Zhu (1991), utilizando o VOI aplicado a 90 professores, procuraram perceber em que medida as decisões dos docentes de EF relativamente aos objetivos de aprendizagem dos alunos eram coerentes com as orientações filosóficas que configuram um sistema de crenças educacionais. Os resultados apontam para o facto da maioria dos professores (96,7%) apresentarem orientações que conferem uma elevada ou baixa prioridade em uma ou mais orientações educacionais, o que significa uma reflexão por parte dos professores acerca das aprendizagens e atividades pedagógicas que desejam proporcionar aos alunos.

O estudo demonstra também que os professores têm determinadas orientações e crenças, as quais traduzem um conjunto de saberes e conhecimentos que correspondem a determinadas abordagens didáticas, consideradas pelos mesmos, como apropriadas para a promoção de aprendizagens em Educação Física.

Ennis, Chen & Ross (1992) procuraram investigar o papel das orientações educacionais nas decisões curriculares, descobrindo a fundamentação lógica para os objetivos e expectativas dos professores. Tratou-se de uma investigação que examinou o papel das orientações educacionais nas decisões curriculares segundo duas perspetivas, a perspetiva do Professor e a perspetiva do Estudante. O quadro das OE servem de base teórica a este estudo. Foram entrevistados os professores que exibem um dos dois pares de orientações definidas (Mestria disciplinar/Processo de aprendizagem ou Integração ecológica/Reconstrução social), no sentido de determinar até que ponto os seus valores influenciam o estabelecido em relação a (a) objetivos de aprendizagem para os seus alunos e (b) expectativas para o comportamento e performance académica. Foram igualmente entrevistados os estudantes, no sentido de perceber o seu conhecimento em relação aos ditos objetivos e expectativas. Os dados foram analisados utilizando constantemente a comparação, e sugerem que as metas (objetivos) e expectativas dos professores com orientações educacionais distintas (MD/PA ou IE/RS) são de facto diferentes. Outro dos resultados encontrados diz respeito aos comentários dos alunos de professores com as orientações educacionais conjuntas IE/RS, os quais não refletem, nem são concordantes com as metas e expectativas estabelecidas pelos seus professores.

Ennis, Mueller & Hooper (1990) analisaram as decisões de planeamento dos professores de acordo com as suas orientações educacionais. Trata-se de uma investigação que examina até que ponto as orientações educacionais dos professores medeiam as suas respostas na prática (numa determinada estrutura teórica), através de mudanças realizadas no planeamento efetuado. Foram questionados 25 professores (9 femininos e 16 masculinos), através do “Values Orientation Inventory” (VOI). Os professores completaram sete sessões de ensino baseados no “Logsdon Theoretical approach” para alunos de Educação Física. Os resultados encontrados indiciam nos professores uma fraca Mestria disciplinar e uma forte Reconstrução social, incluindo estes últimos mais oportunidades para as decisões conjuntas do que os primeiros.

Quer isto dizer que a maior parte dos professores muda o seu planeamento para incluir mais oportunidades de envolvimento cognitivo.

Num estudo (Ennis e Chen, 1995) centrado na descrição da influência e consistência entre as orientações educacionais e as decisões curriculares de 495 professores de escolas urbanas e rurais, verificou-se que os professores das escolas urbanas valorizam mais uma orientação que se prende com a responsabilidade social e o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, ao contrário dos professores do meio rural em que é dado privilégio à aquisição dos conteúdos e aos processos de aprendizagem.

Também Ennis e Chen (1996) estudaram estes mesmos valores orientadores em dois professores de Educação Física utilizando o VOI (Value Orientation Inventory), entrevistas e sistemas de observação. Os professores foram escolhidos de acordo com as suas orientações, crenças e prioridades em relação à disciplina que lecionam a partir da aplicação do inquérito referido. Foram (ainda) observados durante dois dias por semana num total de oito semanas. Tratou-se de um estudo interpretativo para comparar os dois professores com diferentes concepções pedagógicas da disciplina de Educação Física. Através dos resultados obtidos, verificou-se que os dois professores estabeleciam metas curriculares e enfatizavam determinados aspectos da sua disciplina de acordo com os seus valores orientadores. Um dos Professores, claramente orientado para o processo de ensino/aprendizagem, apresentava muitas progressões de aprendizagem aos seus alunos, decompondo as tarefas mais complicadas em tarefas mais simples de serem realizadas; em contraste, o segundo professor estudado valorizava grandemente uma “social-responsability orientation”, enfatizando uma responsabilidade social no seu ensino através das atividades físicas. Ambos entendiam o processo de ensino das atividades físicas como um meio de desenvolver os seus alunos, no entanto, foram encontradas diferenças nas suas concepções filosóficas, as quais se refletiam na forma como eram determinadas as metas curriculares e os conteúdos apresentados. Os resultados encontrados sugerem, a nosso ver, a necessidade de dar um passo importante na clarificação dos valores orientadores dos professores, e da forma como estes se relacionam com as inovações e mudanças curriculares.

Uma outra investigação (Ennis e Cothran, 1998), realizada com o propósito de estudar níveis de congruência entre as orientações educacionais de professores e alunos, e ainda entre essas orientações e o currículo institucional de Educação Física, indicou que existem potenciais conflitos entre os “valores orientadores” dos professores e seus alunos. Adicionalmente, revela ainda que esses valores não estão de acordo com o currículo apresentado em Educação Física.

Ennis (1994b) num estudo envolvendo 11 escolas urbanas, analisou as decisões e tarefas dos professores relativamente aos objectivos e finalidades da Educação Física, a partir da informação registada que era utilizada sob a forma de estimulação da memória (stimulated recall). Verificou-se que os resultados apontavam para uma consistência entre a definição de objectivos associados à cooperação, trabalho de equipa e responsabilidade social, e as decisões que eram tomadas relativamente aos conteúdos e tarefas.

Ainda Ennis (1992a), numa investigação que foi conduzida, como toda as outras, no sentido de perceber o papel das crenças educacionais dos professores do ensino elementar e a sua influência nas decisões curriculares, colocou as seguintes perguntas de partida:

- a) Quais são os objectivos de aprendizagem e expectativas para o desempenho dos alunos em cada um dos programas abordados?
- b) Porque é que os professores valorizam esses objectivos?
- c) Como é que os alunos entendem esses objectivos, essas metas programáticas?

Os dados foram recolhidos através da observação das sessões de ensino, entrevistas a professores e alunos, e ainda através do VOI. Os resultados foram analisados usando constantemente a comparação, e indicam que os alunos aprendem e têm expetativas de desempenho académico e social, de acordo com o perfil educacional dos seus professores.

Num estudo de caso de operacionalização das orientações educacionais em contexto de sala de aula, Ennis (1992b), avaliou três perfis de orientação educacional diferenciados de três professores de Educação Física de Washington DC para determinar se as suas decisões curriculares e comportamentos de ensino eram legitimadas pelas suas orientações educacionais. Os três professores estudados foram seleccionados com base nas suas características: eram reconhecidos profissionalmente pelos seus pares e tinham todos mais do que 15 anos de ensino e experiência com alunos de oriundos de famílias de baixo estrato social e económico.

Neste estudo de caso foi possível constatar que os professores (dois do gênero masculino e um do gênero feminino) apresentam diferentes perfis de orientação educacional que influenciou as suas decisões curriculares interativas.

A nível internacional, alguns investigadores têm estudado, segundo este mesmo quadro teórico, a influência das orientações educacionais dos professores de Educação Física nas suas decisões curriculares. Destacamos sumariamente estudos realizados na Bélgica, Reino Unido, Brasil, Nova Zelândia, China e naturalmente nos Estados Unidos da América:

Salmon & Ashy (1995) levaram a cabo um estudo acerca do perfil de valores evidenciado por professores sem experiência profissional, ou seja, profissionais apenas com formação inicial. O objetivo desta investigação consistiu em examinar as orientações educacionais de um grupo de professores estagiários de Educação Física no intuito de avaliar a relação entre os perfis de valores e os comportamentos desses professores. Neste sentido, aplicou-se o VOI no início e final do semestre, e procedeu-se à análise de planos de aula, avaliação, vídeos, balanços críticos e observações. Os resultados deste estudo mostraram que os professores estagiários iniciam a sua atividade de ensino com um perfil de valores claramente definido, no entanto, esse perfil não é estável, tendo apresentado uma oscilação de valores ao longo do semestre, o que dificultou o estabelecimento de uma relação perfil/comportamento.

Stran e Curtner-Smith (2009) na certeza que as orientações educacionais dos professores têm um forte impacto nos seus estilos de instrução, nos objetivos de ensino, nos métodos utilizados e na organização curricular investigaram numa primeira análise a influencia das orientações educacionais em dois futuros professores na eficácia de ensino de um modelo de educação desportiva. Como segunda análise do estudo propuseram-se a interpretar as modificações observadas no comportamento de ensino do modelo de instrução proposto (educação para o desporto). Os dados foram recolhidos utilizando uma serie de técnicas qualitativas. Os resultados obtidos indicam que o forte êfoque na MD influenciou de forma efetiva o ensino neste modelo de instrução em EF. Os professores ampliaram as suas crenças ao final do ensino projetado, na medida em que expressaram interesse em metas relacionadas e pedagogicamente consistentes com as OE de RS, Reconstrução social e AR.

Timken e Mars (2009) igualmente interessados no estudo das orientações educacionais dos futuros professores e a forma como estas influenciam os seus comportamentos de ensino estudaram dez estudantes em formação de EF através do VOI2 que foram entrevistados quatro vezes durante o ano académico e era igualmente envolvidos em três práticas de ensino. A intervenção realizada com os estudantes consistiu na discussão de oito casos de ensino que tinham o seu ênfase ora na MD, ora na RS. Os resultados indicaram que os métodos utilizados na intervenção realizada com os estudantes tiveram influência nas suas OE. Existiram estudantes que mudaram a sua «orientação educacional» em função dos temas-caso estudados e outros mantiveram-se fieis às suas Orientações educacionais.

Behets (2001) realizou um estudo sobre as orientações educacionais dos professores estagiários de Educação Física e dos Professores de Educação Física em serviço. Examinou e comparou os *perfis de orientação educacional* (“*value profiles*”) [tradução nossa] desses professores no seu País, a Bélgica. Nesta investigação foi utilizado, o Value Orientation Inventory, já revisto (Ennis & Chen, 1993), para recolher os dados necessários para o estudo. A amostra foi constituída por 274 professores estagiários e 637 professores em serviço efetivo no Ensino Secundário. Os dados obtidos no estudo não diferem dos recolhidos por Ennis e os seus colegas nos Estados Unidos. Existiram diferenças nos perfis de orientação educacional, em relação às variáveis “anos de experiência” dos Professores e tipo de “grau de ensino”, mas, em relação ao género, tal não se verificou. Os perfis de orientação educacional dos professores, quer estagiários, quer em serviço, refletem as inovações curriculares que foram introduzidas na Bélgica, bem como as conceções de Educação Física já existentes. Os professores que fizeram parte da amostra deste estudo revelaram uma alta prioridade na orientação educacional “*social responsibility*”, não suportando a ideia tradicional de relevância da orientação educacional “*disciplinary mastery*”. Ainda nesta linha de investigação Behets e Vergauwen (2004), quatro anos depois realizaram uma investigação similar com o objetivo de interpretar e compreender os perfis de orientação educacional de 528 professores do ensino básico e 637 professores do ensino secundário no mesmo País. O instrumento utilizado foi o VOI2. Foram observadas poucas diferenças quanto às variáveis género e experiência profissional no que respeita às orientações educacionais dos professores.

Existiram diferenças estatisticamente significativas quando considerado o ciclo de ensino dos professores de EF. Foram discutidas as diferenças entre estes dois subgrupos de professores à luz das inovações curriculares propostas na Bélgica. Os professores do ensino básico priorizam com maior enfoque as OE de Mestria disciplinar e Auto-realização, enquanto os professores do ensino secundário atribuem alta prioridade às orientações educacionais de Responsabilidade social e Mestria disciplinar. O estudo sugere que os professores que ensinam em ciclos de escolaridade diferente priorizam diferentes OE e desta feita encaram o ensino de forma diferenciada para os seus alunos.

Curtner-Smith e Meek (2000) realizaram um estudo sobre as orientações educacionais dos professores e a compatibilidade das mesmas em relação ao currículo nacional de Educação Física. O propósito deste estudo esteve centrado numa amostra de professores ingleses, nos seus valores orientadores no momento de tomarem decisões curriculares, e no grau de compatibilidade destes com o currículo nacional. Foram analisadas variáveis como o “género”, a “experiência profissional” e o “background” dos professores. Para recolha de dados foi utilizado o questionário “value orientation” numa amostra composta por 64 professores que trabalhavam na zona sudeste de Inglaterra. Os resultados demonstraram que os professores tinham prioridades diferentes daquelas que estavam consagradas para a disciplina de Educação Física. Ficou evidenciado que o conteúdo expresso nos currículos não é compatível com as orientações educacionais da maioria dos professores. Não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros e experiência profissional, mas professores com experiência de ensino diferentes divergiram nas suas orientações. Capel (2015) num estudo muito recente encontrado nesta área de investigação, adianta, e muito bem, que é a segunda pesquisa efetuada nesta temática no Reino Unido e a primeira feita na formação de professores de EF. Esta investigação teve como principal objetivo analisar as orientações educacionais de 272 estudantes de formação inicial em EF de quatro universidades inglesas em diferentes fases de formação (e.g., indução profissional). Foi utilizado o VOI2 com a análise de estatística descritiva (média e desvio padrão) para calcular a pontuação total de cada uma das OE em estudo. O cálculo do *coeficiente de Pearson* foi utilizado para perceber o nível de associação entre as cinco OE. Foi ainda utilizada a análise da variância (*anova one way*) para determinar como as OE influenciam o género, curso e ano curricular de formação.

Os resultados mostraram perfis de orientação educacional diferenciados na amostra em que os estudantes/professores demonstram alta e baixa prioridade nas orientações educacionais. A amostra demonstrou alta prioridade nas OE de PA, IE e AR enquanto a RS e MD foram percebidas com baixa prioridade. A única variável que demonstrou diferenças estatisticamente significativas foi a variável gênero no que se refere ao PA. Foram discutidas as possíveis implicações do impacto das orientações educacionais no currículo de formação inicial (nas suas diferentes fases) de professores de EF na Inglaterra.

Liu e Silverman (2006) analisaram as orientações educacionais de 353 professores de EF em Taiwan num estudo com o objetivo de perceber a influência destas em relação ao gênero, à experiência profissional, ao ciclo de ensino e às características das escolas dos professores (contexto rural, contexto urbano e contexto centralizado). Foi aplicado o VOI2, cuja tradução para mandarim foi complexa. Dos 352 professores estudados através de uma amostragem aleatória estratificada, 152 professores pontuaram com alta prioridade apenas uma OE e um pequeno número de 76 professores pontuaram mais do que uma orientação educacional com alta prioridade. Outros professores (N=124) pontuaram mais do que uma orientação educacional com baixa prioridade. Existe uma associação positiva entre MD e PA e negativa, destas em relação às restantes. Os professores pontuam o PA com alta prioridade, demonstrando a sua grande preocupação em ensinar os conteúdos da EF aos seus alunos. Neste estudo, existiram diferenças estatisticamente significativas em relação ao gênero. Os professores pontuam com alto score a MD e PA e as professoras as restantes três. Em relação à experiência profissional, os professores mais experientes valorizam a orientação educacional de PA e os menos experientes a AR. No ciclo de ensino estudado, destaca-se o ensino básico, onde os professores pontuam de forma mais elevada a RS. No que respeita à variável independente que se refere aos locais de trabalho dos professores existem poucas diferenças em relação às orientações educacionais pontuadas (os professores que trabalham em contexto rural pontuam com alto score a MD e o PA). Os autores concluem que os diferentes perfis de orientação educacional encontrados e analisados se relacionam em grande parte com as diferenças culturais específicas da sociedade de Taiwan. Liu, Ennis e Chen em 1997 já tinham comparado os professores chineses e os professores norte-americanos.

Neste estudo comparativo em relação às OE dos professores dos dois Países, utilizando os mesmos procedimentos metodológicos, os autores concluíram o seguinte:

- Em relação à experiência profissional, os professores de ambos os Países com mais de 20 anos de serviço docente valorizam as mesmas OE. Professores chineses com menos de 20 anos de serviço priorizam o PA e a IE, enquanto os seus colegas norte-americanos assinalam com maior pontuação a RS:

- No que concerne ao ciclo de ensino lecionado, os professores chineses valorizam a IE e os professores norte-americanos valorizam a RS.

- O mesmo acontece em relação ao género. Os professores e professoras da subamostra chinesa pontuam o PA e a IE e os seus congéneres americanos voltam a pontuar a RS.

- Existem diferenças entre todas as variáveis estudadas, excepto no que respeita à valorização das OE nos professores que ensinam níveis de escolaridade mais baixos. Ensinar as crianças a aprender a aprenderem (PA) parece ser considerada uma prioridade dos dois Países.

Estes resultados demonstram que as orientações educacionais dos professores podem ser influenciadas pela cultura e tradição de cada país.

No Brasil, Henrique e Freitas (2008) estudaram esta mesma temática em 60 professores de EF do 6º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública e privada do Rio de Janeiro. O instrumento aplicado nesta investigação foi o VOI2 e os autores concluíram que os professores valorizavam com maior expressão as OE de IE e RS e com menor expressão a MD, concluindo que os professores brasileiros valorizam orientações educacionais que os investigadores chamam de «progressistas», já que, permitem harmonizar o sujeito, o conteúdo e as responsabilidades sociais do quotidiano de forma equilibrada.

Finalmente, destaca-se os estudos de Gillepie (2003; 2011) na Nova Zelândia e Austrália que incide a sua investigação na formação inicial dos estudantes de EF. Em 2003, a investigadora na sua tese de mestrado teve o propósito de perceber como é que se desenvolvem as OE dos professores de EF do ensino secundário e como é que estas influenciam a implementação do currículo. O estudo teve ainda como objetivo perceber e interpretar a influência das OE nos estudantes estagiários.

Foi aplicado o VOI-SF a 19 professores de EF do ensino secundário que posteriormente se sujeitam a uma entrevista semi-estruturada. Gillespie (2003) só utilizou o VOI como plataforma inicial para aprofundar o pensamento dos professores de acordo com as suas OE. As principais conclusões desta investigação, entre outras, foi que as OE têm influência durante a formação inicial: (1) pela experiência de vida antes da formação inicial; (2) pela natureza da formação inicial e (3) pela prática reflexiva feita durante a formação inicial. A investigadora adianta ainda que foram muitos os fatores de influência destas OE nos professores entrevistados:

- A filosofia individual de cada professor.
- A formação inicial de professores.
- O desenvolvimento profissional.
- A experiência de vida.
- Os colegas de profissão.
- As escolas e a prática de reflexão educativa.

Um dos aspetos essenciais para a modificação das OE dos professores passa pelo desenvolvimento da reflexão crítica como um hábito.

A mesma Autora referenciada e seguindo a mesma linha de investigação apresenta um estudo em 2011 no “Australian Journal of teacher Education” com as mesmas características de estudo. Entrevistou seis professores de EF e saúde [nomenclatura profissional] de Aotearoa com base nos seus perfis de orientação educacional no sentido de perceber as questões pertinentes relacionado com a formação de professores em educação Física a que estiveram sujeitos. Seguiu fundamentalmente nesta investigação: (1) considerações importantes acerca das OE dos estudantes que são necessárias ser reconhecidas pelos professores que os formam e (2) e as OE que são seguidas pelos professores universitários na implementação do currículo. Assim são apresentadas e discutidas questões que se relacionam com: (1) significado dado aos conteúdos do currículo proposto; (2) às práticas desenvolvidas; (3) à reflexão crítica sobre as práticas; (4) e às estruturas programáticas (e seu valor orientacional) sobre o futuro ensino da EF a ser operacionalizado nas escolas.

Em Portugal destacam-se os seguintes estudos:

Vieira (2003; 2007) realizou um estudo procurando dar resposta à seguinte problemática: A diversidade de orientações educacionais dos professores influenciará, ou não, a leitura e interpretação dos Programas Nacionais de Educação Física?

Tratou-se de uma dissertação de mestrado cujo objetivo principal foi identificar e caracterizar as orientações educacionais dos professores de Educação Física, e perceber, de acordo com as suas crenças educacionais, qual a sua interpretação e atitude face ao Programa Nacional em vigor. A investigação foi desenvolvida em duas etapas distintas aplicando o *Value Orientation Inventory-Short Form* (VOI-SF) a 190 professores de Educação Física (110 professores e 80 professoras) com o objetivo de conhecer as suas orientações educacionais. Numa etapa intensiva desta investigação foram selecionados dos 190 professores, 12 representativos estatisticamente de cada uma das orientações educacionais: 2 professores (ambos os sexos) com um perfil onde se evidenciava uma pontuação muito elevada numa orientação educacional específica (mestria disciplinar; processo de aprendizagem; auto-realização; responsabilidade social e integração ecológica) e 2 professores de ambos os sexos que se caracterizavam por um perfil educacional neutro. Os professores foram entrevistados no sentido de organizarem e (re)estruturarem as finalidades, objetivos gerais do currículo nacional e ainda sobre questões que se prendiam com a matéria cultural referente e avaliação dos alunos. Os resultados mostraram que todos os professores questionados tinham um bom conhecimento dos programas nacionais de Educação Física. Contudo, o mais importante desta investigação foi verificar que as orientações educacionais influenciavam o modo como os professores interpretavam os Programas Escolares, as decisões curriculares que tomavam e os critérios e parâmetros de avaliação dos alunos. Na verdade, os pares representativos de cada uma das orientações educacionais não só responderam de forma diferenciada à entrevista proposta, como argumentaram de maneira muito própria de acordo com os seus valores implícitos e orientação educacional defendida.

Cardoso (2008), chegou a resultados muito semelhantes aqueles que acabamos de referenciar. Aplicou o mesmo instrumento de investigação (VOI-SF) a 47 professores da Região de Lisboa. Tratou-se de uma investigação dividida em duas fases.

Numa primeira fase a autora estudou o perfil de orientação educacional dos professores inquiridos selecionando-os para ser entrevistados na segunda fase da pesquisa. A autora concluiu que:

- Professores com diferentes orientações educacionais interpretam o ensino de EF de forma diferenciada já que têm diferentes interpretações do currículo oficial na disciplina.

- Os professores apresentam perfis de orientação educacional diferenciados, sendo que as OE de MD e PA são as mais valorizadas e a IE é considerada como menos prioritária na pontuação dos inquiridos.

- Existe uma associação positiva entre MD e PA e negativa destas em relação a AR, RS e IE.

- Não existiram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas (género, idade e experiência profissional).

- Os professores demonstram ter diferentes ideias sobre a importância do ensino da EF quanto às suas finalidades.

Correia (2011) estudou o quadro teórico das orientações educacionais aplicado aos professores de *atividades de enriquecimento curricular* no 1º ciclo do ensino básico. Assim o propósito principal deste estudo foi analisar e interpretar os perfis de orientação educacional dos professores de atividade física e desportiva quando considerado o género, a idade, a experiência profissional e as habilitações literárias. Foi aplicado o VOI-SF a 70 professores (masculino=44; feminino=26) no ano letivo de 2010/2011, com idades compreendidas entre os 20 e 35 anos com uma experiência profissional situada entre um e 5 anos de ensino (apenas 7% da amostra tinha mais do que 5 anos de serviço). Foi aplicada estatística descritiva (média e desvio-padrão) a cada uma das orientações educacionais em estudo para perceberem a forma como esta variável se comportavam na amostra de pesquisa. No estudo das correlações entre as OE constatou-se que existiram três associações altamente significativas: RS com MD (associação negativa); RS com PA (associação negativa) e IE com PA (associação negativa). A autora destaca como principais conclusões do estudo o seguinte:

- A orientação mais valorizada pelos professores é a MD e a menos valorizada a IE.

- Existe uma associação positiva baixa entre MD e PA e uma associação negativa alta entre estas e a RS e IE.

- Os professores e as professoras valorizam as mesmas orientações educacionais.

- Os professores mais jovens demonstram alta prioridade para PA enquanto os mais velhos priorizam mais a MD. Os professores jovens dão menos enfoque à AR e os mais velhos têm menos pontuação na IE.

- Os professores menos experientes pontuam a MD com maior pontuação e os mais experientes fazem exatamente ao contrário pontuam MD e IE com menor pontuação.

Meireles (2013) na mesma linha de Gillespie (2003; 2011) estudou as orientações educacionais dos estudantes de formação inicial em EF com dois objetivos específicos: (1) Identificar e caracterizar as orientações educacionais dos estudantes de formação inicial em EF e examinar as variáveis independentes como o género, o ano curricular de frequência no curso e a experiência enquanto atletas e treinadores e (2) compreender de forma mais aprofundada se a socialização antecipatória como atletas e treinadores tem influência no perfil de orientação educacional dos formandos. O instrumento usado para esta investigação foi o VOI-SF que foi aplicado a 96 estudantes do *Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, dos quais 58,3 % eram do 1º ano (n=56) e 41,7 % eram do 2º ano (n=40). Os alunos do 2ºano da amostra estavam a realizar a indução profissional em escolas da Região de Lisboa. Os participantes do estudo demonstraram perfis de orientação educacional diversificados, conferindo alta prioridade às OE de MD e PA, sendo a AR a OE menos pontuada no VOI-SF. Não existiram diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis de estudo independentes. Todavia quando analisados os dados da estatística descritiva compreende-se que o género feminino tende a dar mais importância a IE e a AR. Os estudantes do 1ºano tendem a valorizar mais a RS quando comparados com os seus colegas do 2ºano.

5. A Educação Física curricular e escolar: reflexões conceituais, metodológicas e didáticas para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

As questões contemporâneas da Educação Física Escolar (Green & Hardman, 2005; Hardman & Green, 2011) levam-nos para contextos de debate e discussão de grande complexidade. Por vezes paradoxal e polissémico, mas ainda assim de grande contributo para uma EF de qualidade e para a sua evolução/valorização cultural. É necessário, numa sociedade cada vez mais globalizada, dar respostas a todos os estudantes que passam pelo sistema educativo no sentido da formação integral para a vida adulta, fazendo jus à expressão: a “EF deve ser inclusiva e desta feita para todos os alunos sem exceção”. Esta disciplina do currículo dos alunos, como já tivemos oportunidade de mencionar, pode e deve dar o seu contributo para esta formação holística. Os alunos devem perceber e compreender os fenómenos da cultura física na sua totalidade e globalidade. A disciplina de EF, quanto a nós, contribui quer a nível da responsabilidade pessoal e social, quer a nível do conhecimento e da «literacia motora». Trata-se de uma ação educativa provida de significado para os estudantes (Wittrock, 1986; 1992) para a competência motora, para a participação com regularidade em atividades físicas e para a perceção dos benefícios que decorrem dessa atividade para um estilo de vida ativo e saudável. Pretendemos apresentar o diagnóstico da EF nas escolas com base na investigação efetuada (e.g., carga horária, valor sociocultural dado à disciplina; equidade e inclusão, etc.), assim como dar a perceber as diferentes perspetivas de debate para a implementação daquilo que consideramos essencial: a oferta curricular e sua operacionalização para todos os alunos que frequentam o ensino obrigatório em Portugal. Certos que um estilo de vida ativo é alcançado numa abordagem ecológica por todos os intervenientes na educação dos alunos e não somente através do contributo da disciplina de Educação Física.

5.1.O diagnóstico nacional e internacional da EF escolar e suas implicações para a promoção de um estilo de vida ativo.

Todos os indivíduos de uma sociedade culta e contemporânea, em especial quem exerce a sua profissão na área da *cultura física* (Crum, 1993a), tem o dever inequívoco de enaltecer o valor sociocultural da disciplina de Educação Física no envolvimento para a prática regular da atividade física. Trata-se de argumentar e defender a EF como disciplina do currículo, essencialmente, mas não só, pelo seu contributo para o bem-estar e saúde futura de quem a frequenta obrigatoriamente. Legitimar e argumentar a favor da Educação Física escolar contribui, entre outras argumentações, para:

- O esclarecimento dos benefícios da disciplina na e para a comunidade educativa;
- O aumento de postos de trabalho nesta área de especialidade;
- O aumento da carga horária da EF;
- A redução de estereótipos contribuindo para a educação de adultos (em especial para os encarregados de educação), alertando para o importante papel da EF nas escolas;
- O futuro bem-estar da população estudantil em ordem a um estilo de vida ativo através da implementação de projetos de qualidade.

É desta feita que é necessário realizar um diagnóstico da Educação Física em si, do seu papel, da sua função, da sua necessidade para educar para a saúde através da promoção e implementação de um estilo de vida ativo. É necessário saber «onde» e «como estamos» para poder projetar e empreender política e socialmente uma “reforma” viável e de qualidade dos objetivos da EF para a saúde.

Existe um movimento reformador da EF, com origem nas grandes reformas da educação realizadas sobretudo nas décadas de 80 e 90 para dar resposta ao desenvolvimento da sociedade nas suas dimensões política, social, económica e ambiental. É um facto que é necessário repensar a EF sobretudo ao nível das suas grandes finalidades e objetivos, e em especial no ensino secundário (e.g., Crum, 1993b; Lund & Tannehill, 2005; Kirk, 2010; Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al, 2012; Siedentop, 1996; Tining & Fitzclarence, 1992).

Não temos dúvida que é um exercício político. Dawn e Evans (2005) no seu artigo “Policy, Power and Politics in Physical Education” alertam justamente para este facto e Kovac, Jurak Starc e Strel (2011) vão mais longe e afirmam com base no sistema educativo Esloveno que : “Education. . . is an area of special public interest with various political stakeholders building their own identity by personifying and affirming different professionally specific views on education as their personal views (2011, p.47). Assim sendo, nenhum sistema político é ideologicamente descomprometido em relação à educação, e desta feita possui as suas próprias posições em relação aos sistemas de saúde, educação e assistência social, ministérios cujas funções, quanto a nós, contribuem de forma congruente para as políticas de saúde de um País. Diagnosticar a EF de uma nação tem muito a ver com esta vontade política que se conjuga com a vontade educativa dos professores na promoção de estilos de vida ativos.

Ken Hardman, Chris Murphy, Ashley Routen e Steve Tones March (2014) num relatório com o título de *World-wide Survey of School Physical Education* editado pela UNESCO apresentam o diagnóstico da Educação Física a nível internacional apoiados numa metodologia por questionário (dados quantitativos e qualitativos) numa abordagem que os autores apelidam de *multi-method/pluralistic* (triangulação de diferentes dados de diversas fontes de investigação por meio pessoal e institucional). Este questionário traduzido nas línguas oficiais da UNESCO foi distribuído às comissões nacionais desta organização e aos seus Estados Membros num total de 232 Países e Regiões Autónomas. Foi uma investigação aplicada a todos os intervenientes na educação física escolar: aos professores de EF e Desporto escolar, aos professores generalistas, aos professores universitários responsáveis por esta área de formação, aos funcionários e responsáveis governamentais e aos profissionais desta área de *expertise*. Esta pesquisa chegou às seguintes conclusões: (1) existe uma série de preocupações generalizadas no que se refere à oferta curricular de educação física nas escolas; (2) os níveis de aptidão física nos jovens continuam a diminuir paralelamente ao aumento da taxa de abandono escolar e aos níveis de obesidade. (3) Estas preocupações referidas persistem com indícios de novos cortes a nível dos recursos financeiros (e outros na provisão da disciplina) que poderão levar a uma diminuição da sua prática a nível global; (4). O comprometimento e a importância dada pelos governos à disciplina de EF tem vindo a diminuir, levando a que a oferta curricular nas escolas seja lenta e não permita garantias de qualidade educativa; (5) a UNESCO releva a preocupação de argumentar e debater-se pelas boas práticas na EF escolar a nível Mundial.

Não é nosso objetivo desenvolver de uma forma aprofundada as questões estudadas nesta investigação, todavia, queremos apresentar sucintamente as temáticas e os objetos de estudo pesquisados que se relacionam diretamente com a nossa investigação:

- Carga horária no currículo para disciplina de EF (*Physical Education Curriculum Time Allocation*): A atribuição de carga horária à disciplina de Educação Física a nível internacional sofre grandes variações de país para país e mesmo dentro de cada país ou região. Esta disparidade encontrada relaciona-se diretamente com a autonomia das escolas que organizam a carga horária de cada disciplina que compõe o currículo dos estudantes de acordo com as suas prioridades curriculares. Várias são as explicações que justificam estas diferenças. Quando a responsabilidade do *design* do currículo é de entidades regionais (tais como as províncias no Canadá, estados na Austrália e nos Estados Unidos da América), a diferença entre o número de minutos atribuídos à disciplina é muito acentuada. De uma forma geral, quando os currículos são sujeitos a implementação local, ao nível da escola, o horário da EF é menor. Por outro lado, é necessário considerar as características de cada País: o seu nível económico e o seu índice de urbanidade. Os países subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento atribuem uma carga horária, em geral, menor à disciplina de EF em meio rural por oposição ao contexto urbano e semiurbano. Outros fatores importantes que influenciam a atribuição desta carga horária (sobretudo quando comparadas as escolas de ensino secundário) são o número de alunos inscritos e a importância dada aos exames escolares. São, assim, dois fatores que fazem diminuir o número de horas semanais atribuídas à EF. Não deixa de ser paradoxal, já que está devidamente investigado o benefício da atividade física no desempenho académico. Existe uma relação positiva entre a performance académica e a atividades física nas crianças (e.g., Dwyer et al, 2001; Sallis et al, 1999; Shephard, 1997). Apesar da grande discrepância em relação à carga horária atribuída à EF nos Países estudados, podemos sintetizar este aspeto da seguinte forma: Existe um decréscimo observado na carga horária de EF entre 2000 e 2007. Também é evidente essa redução nas escolas primárias e secundárias nos dados de 2013, porém, de forma marginal, uma vez que as reformas educativas foram implementadas e nota-se uma maior consciência da necessidade fundamental do envolvimento em atividade física como um meio importante de promover estilos de vida mais saudáveis e ativos.

No entanto, as reformas não parecem ser uma garantia de aumentos na carga horária de EF. Para os autores deste relatório podemos resumir a média da carga horária para a disciplina de EF a nível mundial através das seguintes palavras:

The issue of time allocation is generally complicated and is exacerbated by non-implementation for a variety of reasons of prescribed or mandated time allocations. However, some general tendencies can be identified. Globally, during the primary school phase, there is an average 103 minutes weekly (range of 25–220 minutes); in the secondary school phase, there is an average of 100 minutes weekly (range of 25–240 minutes). Both regional and national variations are apparent. (Hardman et al, 2014, p. 7)

Em Portugal assistiu-se a um decréscimo na carga horária da EF. No primeiro ciclo do ensino básico não é atribuída uma carga específica para a *Expressão Físico-Motora*, sendo englobada na carga global de 25 horas para as *Expressões*. No 2º ciclo, atribuem-se 135 minutos para cada ano de escolaridade (5º e 6º). No 3º ciclo, a carga horária é partilhada com outras disciplinas englobadas na categoria de Expressões e Tecnologias, regulando apenas o tempo obrigatório de Educação Visual, cabendo às escolas a divisão dos restantes minutos pelas outras disciplinas (Educação Física, TIC e Oferta de Escola). Distinguem-se aqui duas situações, a do 7º e 8º ano de escolaridade com a atribuição de 300 minutos e a do 9º ano com 250 minutos, onde se pode inferir que introdução dos exames de final de terceiro ciclo também veio influenciar a atribuição de carga horária na área que engloba a Educação Física.

No Ensino Secundário, atribuem-se 150 minutos, independentemente do ano de escolaridade, sem distinção para anos de exame. Concordamos com o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e com a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), quando afirmam em carta aberta (2012) ao Ministro da Educação que esta diminuição da carga horária da EF é preocupante e sem base científica, na medida em que priva os estudantes de uma área que contribui decisivamente para a sua saúde, quando Portugal apresenta a segunda maior taxa de sobrepeso e obesidade da Europa e uma das mais baixas prevalências de atividade Física.

- Questões de equidade e inclusão na Educação Física (*Equity (Inclusion) Issues*):

Ainda que voltemos a abordar esta temática no próximo subcapítulo desta análise de literatura, não podemos deixar de analisar e resumir as questões de equidade (*Gender and Disability*) a nível internacional, sobretudo as questões de equidade no género (um dos nossos objetivos de investigação) relatados por Hardman et al (2014)., neste relatório da UNESCO.

A investigação mundial na Educação Física sobre o programa de inclusão entre os anos 2007 e 2013 relata que a Europa apresenta uma taxa de sucesso em relação a três categorias dos programas de EF estudadas: a qualidade, a quantidade e o seu conteúdo, acima dos 90%, tendo como referência os Países da Oceânia e a Finlândia.

No Médio Oriente a taxa de sucesso não apresenta valores tão elevados, já que existe uma grande influência dos valores sociais e costumes tradicionais. Por exemplo no Qatar as raparigas tem menos tempo de aula em comparação com os rapazes. Na Arabia Saudita as raparigas não têm EF no seu currículo.

Desde 2009, têm-se verificado mudanças nos projetos de inclusão em vários países. Todavia, os obstáculos persistem e continuam a impedir este processo de garante que a disciplina de EF deve ter para os que têm condição de deficiência. A existência destes obstáculos não se limitam a um determinado país ou região, são globalmente generalizadas. Existe de acordo com os autores desta investigação um cenário de mensagens contraditórias. Seja como for, não há evidências claras que os alunos com deficiência não estejam sujeitos a um sistema igualitário na disciplina de EF, paradoxalmente, estes estudantes estão cada vez mais excluídos do sistema de ensino regular. A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional nesta área é necessária, obrigatória e continuamente avaliada. Os docentes devem saber como trabalhar com as dificuldades associadas à inclusão de pessoas com deficiência. O currículo de Educação Física escolar deve estar adaptado para refletir sobre as condições atuais e sobre as necessidades especiais dos alunos nas aulas de EF.

Em jeito de resumo e em relação à equidade do género na EF, questão que nos interessa particularmente nesta investigação, podemos ler o seguinte:

Globally, equality of opportunities for boys and girls in school physical education programs is reported in a large majority of countries. Regionally, there are legislative measures in place to foster gender equality. These are supported by national curricular prescriptions or guidelines and/or monitoring systems. A range of mechanisms are employed to facilitate equality of opportunity for boys and girls in physical education lessons and programs. In some countries there are perceptions that more opportunities are available for boys than for girls, that girls are more reluctant to engage in physical education (physical education kit issues, religio-cultural dispositions, parental discouragement), that there are social barriers and inadequately prepared teaching personnel.(Hardman et al, 2014, p.9)

- O Currículo de Educação Física (The physical education curriculum): este subcapítulo do relatório (secção 4) elucida-nos acerca de um dos grandes pilares da nossa investigação. Também Hardman (2000; 2008; 2011) e Hardman e Marshall (2000; 2005) tecem considerações em relação a esta área de investigação contextualizando-a no contexto europeu e mundial. Tal como já tivemos oportunidade de mencionar, as reformas educativas em diversos países e a resposta que é preciso ser dada a conceitos práticos de bem-estar relacionados com estilos de vida ativos, a perceção de uma epidemia de obesidade levaram, ou estão a levar, a mudanças nos programas de educação física.

Nestas reformas curriculares estão a ser estabelecidas relações entre a EF e a educação para a saúde, em que o desenvolvimento da responsabilidade é uma meta a atingir. Podemos verificar e constatar este fenómeno nos resultados da investigação sobre a EF aplicados por diversas associações (EACEA, 2013; EUPEIA, 1991; 2002; 2014) e diferentes autores (e.g., Carreiro da Costa & Marques, 2011; Onofre et al, 2012). De uma maneira geral constata-se esta preocupação em relacionar a atividade física com a saúde e o desenvolvimento pessoal e social nos programas do ensino secundário, enquanto no ensino básico são a aquisição das habilidades motoras que dominam os objetivos programáticos. Existe na oferta curricular da EF uma grande ênfase nos conteúdos de jogos e desportos coletivos/individuais que se destacam quer no ensino básico, quer no ensino secundário, sendo os desportos coletivos (e de competição) os mais praticados a nível mundial. Estes dados são bem claros principalmente na Europa Ocidental.

Não podemos deixar de mencionar que de acordo com os resultados a maioria dos professores dão maior importância ao desporto escolar, desvalorizando um programa de educação física mais abrangente. Nem todos os alunos demonstram gosto pelo desporto, pelo que as aulas de EF têm que ser caracterizadas para captar o interesse por atividades diversificadas e, sobretudo, constituírem momentos de prazer. Para Hardman e Marshall (2005), trata-se de ter a noção que a EF “should not be synonymous with just one particular activity area and, therefore, pupils should have opportunities to experience and be educated in an array of physical activities (p.50).

De uma global, depois da leitura deste relatório, podemos sumarizar e caracterizar a situação da EF escolar como uma disciplina que necessita de valorização cultural e social (*Physical Education Subject and Teacher Status*) e que se caracteriza pela seguinte situação nas escolas:

- Existe uma grande diferença entre rapazes e raparigas face a obrigatoriedade da prática da educação física (e.g., na Ásia as raparigas são excluídas das aulas de educação física).

- Nota-se diferenças entre o que podemos apelidar de ensino primário e ensino secundário no que à EF diz respeito.

- A autonomia das escolas influencia significativamente a lecionação da EF nas escolas (e.g., nos EUA existe uma discrepância no que se refere aos requisitos da E.F. e /ou às interpretações do conselho escolar local).

- A nível mundial a obrigatoriedade e implementação da EF no currículo dos alunos é bastante variável, e a sua obrigatoriedade muda de País para País e até mesmo de região para região (e.g., carga horária).

- A oferta curricular é diversificada e extremamente desportivizada.

- Existe falta de instalações e equipamentos disponíveis nas escolas para a execução das aulas de E.F.

- É necessário apostar na formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Antes de continuarmos a diagnosticar a situação atual da EF escolar, cumpre-nos fazer a distinção entre alguns conceitos que utilizamos nesta investigação, nomeadamente Atividade Física, Exercício físico e Aptidão física. Faremos este exercício de forma muito simples, já que se trata apenas da clara adoção e distinção dos conceitos e nada mais.

Corroboramos com as definições apresentadas por Chandler, Cronin e Vamplew (2002) que fazem a distinção concetual de uma forma catalogada na sua obra “Sport and Physical Education – The Key Concepts” e de Caspersen., Powell e Christenson, G. (1985), assim:

- Atividade física: é definida como a realização de qualquer movimento do corpo (produzido pelos músculos esqueléticos) e que resulta num gasto energético maior do que o estado de repouso do organismo.

- Exercício físico: é toda e qualquer atividade organizada, estruturada e planeada com vista à melhoria e manutenção de uma das componentes da aptidão física.

- Aptidão física: este, não é um conceito de fácil definição, na sua expressão mais tradicional (*Motor-performance Physical Fitness*) relaciona-se com o desenvolvimento das capacidades físico-motoras (resistência, força, flexibilidade, velocidade e coordenação/agilidade) para a prática de determinada prestação motora e performance atlética. Numa perspetiva mais contemporânea é definida e relacionada com a saúde (*Health-related Physical Fitness*) e pode ser explicada como o desenvolvimento das capacidades motoras relacionado com as características e comportamentos de saúde, ditando-se com a qualidade de funcionamento dos órgãos e sistemas do organismo, particularmente a melhoria do sistema cardiovascular, nervoso, respiratório e muscular.

É a partir desta conceituação que nos permite perceber a relação existente entre a Educação Física como disciplina curricular e a promoção de um estilo de vida ativo para a saúde. Neste contexto a EF apresenta um enorme potencial na promoção da saúde dos jovens adolescentes e tem vindo a ser reconhecido o seu papel no desenvolvimento e ensino de estilos de vida ativos (Corbin, 2002; Castelli & Williams, 2007; Ennis, 2006; Haywood, 1991; Kirk, 2010; Lund & Tannehill, 2010; Sallis & McKenzie, 1991). Em alguns Países esta função que é dada à EF foi evidenciada tornando-a parte integrante das estratégias de promoção da saúde pública e na prevenção da doença (Harris & Penney, 2000; Tappe & Burgeson, 2004). Advogamos, como alguns autores, que é necessário ter uma visão ecológica deste problema e não imputar responsabilidade por este novo paradigma (promoção da saúde e aprendizagem de atividades que promovam a prática ao longo da vida) apenas à disciplina curricular de EF (e.g., Lund & Tannehill, 2010; Martins, 2015; Sallis, Owen & Fisher, 2008).

É neste contexto que se insere a Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde que Portugal integra desde 1994 cujo o objetivo expressa a clara assunção dos profissionais de saúde e de educação na promoção da saúde na escola, cujos princípios de desenvolvimento vêm consagrados no Programa Nacional de Saúde Escolar (Despacho n.º 12.045/2006). Trata-se de um programa prioritariamente direcionado para as escolas, respeitando a relação privilegiada dos professores, o envolvimento das famílias e o trabalho de toda a comunidade educativa. O *Programa Nacional de Saúde Escolar* para 2015 é muito claro na sua grande finalidade “Contribuir para mais saúde, mais educação, mais equidade e maior participação e responsabilização de todos/as com o bem-estar e a qualidade de vida de crianças e jovens” numa visão igualmente esclarecedora: “Todas as crianças e jovens têm direito à saúde e à educação e devem ter a oportunidade de frequentar uma escola que promova a saúde e o bem-estar”.

A saúde dos adolescentes portugueses é igualmente estudada por Margarida Gaspar de Matos e a equipa do Projeto Aventura Social e Saúde (2003). É um projeto integrado na rede europeia de investigação *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), patrocinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde o ano letivo de 1995/1996. O HBSC/OMS é uma pesquisa colaborativa que objetiva o estudo do comportamento e estilos de vida dos adolescentes nas diferentes dimensões das suas vidas. O instrumento de investigação utilizado é um questionário que é aplicado pelos 35 Países que fazem parte do projeto e que permite recolher e quantificar as variáveis respeitantes ao comportamento das crianças e jovens (*padrões dos comportamentos chave*). Em Portugal (Matos et al., 2003) numa amostra representativa da população escolar portuguesa onde foram selecionadas 135 escolas públicas do ensino regular e que permitiu caracterizar o comportamento de 7331 alunos em relação a: (1) Hábitos alimentares e de higiene; (2) Imagem do corpo; (3) Prática de atividade física e tempos livres; (4) Uso de substâncias; (5) Violência; (6) Ambiente familiar; (7) Relação de amizade e grupo de pares; (8) Ambiente escolar; (9) Saúde Positiva; (10) Comportamentos sexuais; (11) Conhecimento, crenças e atitudes face ao VIH/SIDA. Por questões óbvias que se prendem com o objeto do nosso estudo apresenta-se os principais dados do ponto número três. Em relação à Atividade Física o estudo conclui que:

- Metade dos jovens inquiridos (47,7%) quando questionados acerca da atividade física realizada na última semana (em relação ao preenchimento do questionário) dizem tê-lo feito pelo menos três vezes. São os rapazes mais novos que dizem praticar mais atividade física durante a semana. Os mais velhos são aqueles que mais referem não ter praticado AF na última semana ou tê-la praticado menos de três vezes por semana;

- Os dados relativos sobre a prática de atividade física numa semana normal (pelo menos uma hora por dia) evidenciam que 49,5% dos jovens assinalam essa prática durante três vezes ou mais por semana e os dados obtidos são muito similares aos apresentados anteriormente;

- Os rapazes são quem mais pratica AF durante a semana numa frequência diária ou superior a três vezes por semana (53,8%) quando comparados com as raparigas (43,3% pratica menos de três vezes por semana).

- A prática de AF é significativamente superior no subgrupo com onze anos. São os jovens mais velhos que mais referem nunca ter praticado atividade física durante a semana.

- Em relação ao número de dias em que é praticada AF fora do horário escolar, 46,1% dos respondentes refere um a três dias por semana de prática. São os rapazes que mais praticam AF, entre quatro a sete dias por semana (48,9%). Existem diferenças significativas nos diferentes grupos etários estudados em relação a este aspeto: os jovens mais velhos (mais de 16 anos) são aqueles que menos referem a prática de AF; os jovens mais novos (onze e treze anos) são aqueles que assinalam uma prática de AF mais regular e que se situa entre quatro a sete dias por semana.

- No que respeita ao número de horas praticadas durante a semana, 48,9% dos jovens adianta fazê-lo entre uma a três horas. São os rapazes que praticam mais AF (53,1% - 1 a 3 horas; 23,9% - 4 horas ou mais). As raparigas (46,3%) dizem praticar cerca de meia-hora ou menos de AF semanal. Os jovens com quinze anos são os mais referem realizar AF durante quatro horas ou mais.

Outros estudos têm tentado perceber a variação da atividade física consoante a idade e o género dos jovens adolescentes. Os resultados do projeto HELENA (*Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence*), levado a cabo por Chillón et al. (2011) demonstram que:

- Os adolescentes que dizem passar mais tempo em deslocamento ativo (a pé ou de bicicleta) para a escola durante a semana têm níveis mais elevados de atividade física diária do que aqueles que relatam ter menos deslocamento ativo.

- Os resultados também sugerem que os adolescentes mais jovens passam mais tempo neste tipo de atividade do que os adolescentes mais velhos.

- O tempo gasto no ciclismo é bastante baixo entre os adolescentes deste estudo. Contudo, para uma melhor compreensão deste resultado devem ser consideradas as diferenças entre as cidades da Europa. Embora este projeto não tenha sido desenhado para examinar as diferenças entre os diferentes países, existem variações significativas nas percentagens observadas de utilização da bicicleta entre países (e.g., 61,8% dos adolescentes de Estocolmo versus 5,1% dos adolescentes de Roma deslocam-se de bicicleta, pelo menos, 10 min durante a semana). A Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Bélgica e os Países Baixos têm uma longa tradição e políticas eficazes no ciclismo, que é um modo usual de deslocação não só para os adolescentes, mas para a população em geral.

-Foi observada uma associação positiva entre o deslocamento ativo e os níveis de Atividade Física nos adolescentes. Esta correlação é mais forte para os rapazes do que para as raparigas.

Em conclusão, os dados deste estudo demonstram associações importantes entre o nível global do deslocamento ativo e o nível de atividade física dos adolescentes. Estas associações são ligeiramente mais fortes para os rapazes do que para as raparigas. Os autores apontam que devem ser feitos estudos de intervenção futura para examinar a alteração dos níveis de atividade física em adolescentes, incorporando modos diferentes de deslocamento ativo para a escola.

O livro “Physical Activity and Health” de Hardman e Stensel (2009) explica claramente, de forma sistemática e em detalhe, as relações entre atividade física, saúde e doença. Analisa os benefícios do exercício físico na prevenção e tratamento de uma ampla série de doenças provocadas pelo sedentarismo. Trata-se de uma edição que procura explicar a relação entre a atividade física, a doença e a mortalidade (como as doenças cardiovasculares, diabetes, obesidade, cancro e osteoporose).

No III capítulo deste livro os autores analisam estudos que pesquisam a relação entre a atividade física e a saúde dos adolescentes. Os resultados são examinados em relação à obesidade, à diabetes tipo 2, à doença cardiovascular (DCV) e à saúde óssea. A maioria dos estudos em crianças e adolescentes estão dependentes das diferenças na maturação biológica e podem confundir os resultados onde apenas a idade cronológica é avaliada. Outra questão colocada por Hardaman e Stensel (2009) é em que medida a atividade física na infância influencia a saúde na idade adulta. De uma forma sumária podemos adiantar que os resultados dos estudos apresentam as seguintes evidências e premissas:

1. Muitas crianças e adolescentes apresentam níveis baixos de atividade física e não há um declínio significativo na atividade física durante a transição da infância para adolescência.
2. Existe uma associação positiva baixa em relação à atividade física e a aptidão física nas crianças e nos adolescentes.
3. Há evidências que os níveis de atividade física podem ser aumentados em crianças e adolescentes através de programas escolares que envolvam a família e / ou a comunidade.
4. A prevalência da obesidade entre as crianças e os adolescentes aumentou em muitos países nos últimos anos.
5. Alguns estudos têm observado que a atividade física e a adiposidade estão inversamente correlacionadas na população juvenil, embora este dado não seja uma descoberta universal.
6. A atividade física tem um papel fundamental na prevenção e no tratamento da obesidade em crianças e adolescentes, mas as evidências para apoiar intervenções eficazes são limitadas.
7. Apesar do relato do aumento da prevalência de diabetes tipo 2 nas crianças e nos adolescentes nos últimos anos (uma tendência que pode estar relacionado a aumentos em prevalência de obesidade), as taxas absolutas de diabetes tipo 2 permanecem baixas em crianças.
8. Altos níveis de atividade física estão associados positivamente com a sensibilidade à insulina e negativamente associado com resistência à insulina em crianças e adolescentes.

9. Altos níveis de atividade física e de aptidão física estão relacionados com o baixo risco DCV. A atividade e aptidão física podem levar a uma mudança favorável nos fatores de risco de DCV em crianças que apresentam este tipo de doenças.
10. Há boas evidências de que a atividade física, particularmente a atividade vigorosa, é eficaz para promover o crescimento ósseo e a força das crianças e dos adolescentes. Este efeito pode durar até a idade adulta, mas é improvável na redução do risco de fratura na velhice, a menos que a atividade física seja mantida.

Verifica-se assim que a EF enquanto disciplina curricular não é a única dimensão que importa perceber quando estamos perante a aquisição de um comportamento ativo para a vida futura. A operacionalização do currículo com qualidade contribuirá como uma variável importante e imprescindível na persecução deste objetivo. Este desafio é de grande responsabilidade já que muitas crianças e jovens apresentam níveis baixos de atividade física, principalmente com o aumento da idade e em função do género e outras que teremos oportunidade de desenvolver no próximo subcapítulo (e.g., estrato e classe social e condição de deficiência). É, contudo, necessário perceber que a prática de AF está dependente de vários outros fatores como a maturação biológica, as teorias que explicam o comportamento social e psicológico em relação a esta atividade e as atividades extra-curriculo. A este respeito, e como exemplo, destaca-se o estudo de Sherar et al. (2010) que adianta que o decréscimo da atividade física na adolescência está bem fundamentado, mas a influência da maturidade biológica sobre este processo tem sido largamente ignorada. Sherar et al. (2010) fazem a revisão sobre um número limitado de estudos que procura estabelecer a relação entre o momento da maturidade biológica e a atividade física. Os resultados encontrados são geralmente incompatíveis nos estudos analisados. Os comportamentos relacionados com a saúde nesta pesquisa também foram considerados num esforço para compreender e destacar a complexidade das relações entre a maturação biológica e o comportamento dos adolescentes no sentido de fornecer direções para futuras investigações. Bryan e Solmon (2007) referem que a falta de atividade física e o aumento da taxa de obesidade infantil tem recebido uma grande atenção nos Estados Unidos. Uma forma de combate à inatividade das crianças é utilizar programas de educação física como um meio para promover estilos de vida ativos.

Não é, no entanto, consensual que programas de educação física podem atingir a meta de aumentar os padrões de atividade física das crianças. O objetivo da revisão destas autoras é examinar constructos motivacionais que podem fornecer um quadro teórico para identificar estratégias que podem ser usadas em aulas de educação física para a promoção do empenho em atividades físicas. A *Teoria da autodeterminação* é oferecida como um quadro que tem o potencial de integrar estas construções motivacionais e fornecer uma compreensão mais completa de como os professores podem estruturar ambientes de aprendizagem para promover a motivação e empenho em atividade. Bryan e Solmon (2007) fazem sugestões para a implementação da investigação na prática da atividade física, bem como futuras direções de pesquisa. Para Blais (2008) é fundamental que os estudantes possam desenvolver a atividade física num ambiente exterior à escola como complemento às atividades desenvolvidas nas aulas de EF. No seu estudo com o objetivo qualitativo de descrever: (a) como 102 alunos (2-4 grau de ensino) envolvidos numa estratégia de ensino denominada *Health Passporttaking Place* (passaporte de saúde) principalmente fora do tempo escolar e (b) como quatro professores de educação física ajudaram e foram responsáveis durante 3-7 meses pelo envolvimento dos alunos em atividades físicas. Uma abordagem indutiva orientou a análise dos dados, com base em notas de observação, entrevistas e conteúdos do passaporte de saúde dos alunos. Os resultados indicaram que as crianças exibem cinco perfis diferentes de envolvimento na conclusão das tarefas relacionadas com o seu passaporte. Professores de educação física optaram por confiar na capacidade de autogestão dos alunos em vez de usar uma avaliação formal para responsabilizá-los. A experiência do Passaporte de Saúde mostrou que os professores de educação física podem implementar esta estratégia de responsabilização para apoiar a prática regular de atividade física dos alunos em casa. Também para Daley (2002) este objeto de estudo é importante e procura demonstrar a relação comportamental que existe entre a participação na EF e nas atividades físicas extracurriculares dos jovens no sentido de perceber seu comportamento adulto subsequente nas atividades físicas. A atividade física durante o dia na escola pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de padrões eficazes de exercício e de padrões de comportamento em crianças e jovens. A participação em tais atividades pode levar os jovens a tornarem-se adultos fisicamente ativos no futuro. Estudos que tentaram controlar variáveis em relação aos níveis de atividade física dos indivíduos durante estudos longitudinais suportam esta relação.

Assim, e atendendo a que as crianças passam a maior parte do seu tempo nas escolas, será sensato maximizar as oportunidades de os jovens participarem em atividades físicas antes durante e depois da escola. Esta preocupação de criar hábitos de vida ativa e saudável a partir das experiências adolescentes é um dos objetivos imperiosos da operacionalização de uma boa AF. A este propósito _ Kjønniksen, Fjørtoft e Wold (2009) num estudo longitudinal, examinaram a participação no desporto juvenil organizado e a atitude na EF durante a adolescência e atividade física na idade adulta jovem. A amostra foi composta por 630 participantes que completaram o questionário ao longo de um período de 10 anos. A análise de variância e de regressão foram usadas para examinar a relação entre a atitude de EF e a participação no desporto organizado (com a idade de 13 anos) e a atividade física praticada na idade de 23 anos. Ambos os géneros tiveram uma atitude consistente e positiva para a EF nas idades de 13-16 anos. Os rapazes participaram mais no desporto organizado e as taxas de participação caíram dos 13 para os 16 anos. A participação no desporto organizado foi o mais forte preditor de atividade física na idade adulta (23 anos) para o género masculino, enquanto a atitude na EF foi o mais forte preditor nas raparigas. A participação no desporto e a atividade física em diferentes «arenas» durante a adolescência pode afetar a participação de forma diferenciada na atividade física dos adultos de acordo com o género.

Não temos dúvida, no entanto que o contributo da EF enquanto área de saber específico, interdisciplinar e multidisciplinar desempenha um importante papel neste domínio e estamos de acordo com De acordo com McKenzie (2007) quando adianta que as escolas estão em posição de se constituírem como um dos importantes e rentáveis recursos públicos para combater a inatividade. Os professores de EF estão potencialmente melhor posicionados para serem os mais fortes defensores de um estilo de vida ativo e saudável e para desenvolverem programas de atividade física na escola e na comunidade. Para isso, a formação de professores, segundo o autor, terá que ser organizada e revista para atingir esta importante meta educativa. Penney (2010), da Universidade da Tasmânia, clarifica os aspetos importantes que a EF pode trazer para a melhoria da saúde dos alunos num artigo que explora a perspetiva contemporânea e dialética entre a EF e a Saúde para o desenvolvimento de um novo currículo nacional na Austrália. Com base em documentos de intenção política e através de comentários de académicos, a autora faz uma revisão e uma problematização da posição atual e do desenvolvimento prospetivo da EF para a saúde no currículo australiano.

A autora, analisa os aspetos-chave desta inovação curricular, tanto na forma, como no conteúdo, identificando e apresentando as semelhanças e as diferenças do currículo existente. Numa espécie de análise *SWOT* Chama a atenção para os pontos curriculares fortes que surgiram do estado e do desenvolvimento do território com base nos últimos anos, assinalando as tensões existentes que influencia o consenso nacional. É necessário a colaboração entre os diferentes grupos de interesse, entre os estados e os territórios, e entre a academia e os profissionais, a fim de garantir um futuro próspero para o currículo da EF para a saúde em toda a Austrália. Como conclusão podemos afirmar que este é um artigo científico que pode servir de guia à implementação de um currículo oficial em EF para este objetivo. É crucial e perentório na formação dos estudantes em matéria de experiências e oportunidades. Contudo percebe-se claramente que esta finalidade está longe de uma definição consensual e que a estruturação de um currículo na EF para a saúde com este objetivo pode ou não produzir efeitos operacionais. Assim, é a profissão [docente] como um todo que irá determinar se o currículo australiano pode ser um catalisador para a renovação curricular no que respeita a melhoria da saúde.

Pate, O'Neill e McIver (2011), vão mais longe na perceção deste contributo da EF para a saúde e num estudo, cujo propósito foi determinar se a EF aumenta os níveis de atividade física dos alunos e se provê benefícios a curto e longo prazo para a saúde dos mesmos através de uma meta-análise sobre a temática, concluíram que os efeitos da EF para a saúde pública são limitados e os autores consideram que é preciso estudar esta temática de forma aprofundada. Todavia, e concordando com inúmeros autores (e.g., Ennis, 2011, 2014; Haerens et al., 2011; Jewett, Bain e Ennis 1995, Metzler, 2011) é preciso refletir e operacionalizar um modelo pedagógico para a saúde através da EF escolar, onde consigamos que os alunos aprendam a valorizar uma vida fisicamente ativa através de diferentes modelos de instrução, onde o desenvolvimento de habilidades motoras, o nível de proficiência dessas habilidades e a atitude do estudante são importantes no contexto da EF quando aprendidos num ambiente positivo e agradável. Ennis (2011; 2014) coloca a ênfase nas prioridades que são tomadas no ensino da EF. Segundo esta autora é necessário que exista uma abordagem equilibrada para a EF na promoção da AF. A Autora defende que limitar a EF a tarefas simples como o incentivo do treino da frequência cardíaca para o gasto de calorias não é uma solução eficaz no desafio a longo prazo para a promoção de estilos de vida fisicamente ativos.

Como alternativa, discute os resultados de pesquisa associados à competência das habilidades motoras, à percepção dessas competências e à evolução do conhecimento que pode aumentar as opções dos indivíduos na participação de diferentes tipos de atividade física com grande intensidade e por períodos mais longos do que aquelas que têm no currículo. Conclui, de forma semelhante nos dois artigos científicos, considerando que o papel do ensino da EF como contributo para a saúde pública reside no incentivo que é preciso ser dado aos estudantes para abraçarem atividade física para a vida.

Não podemos deixar de referir no término deste subcapítulo as *guidelines* de diferentes instituições e organizações para a prescrição do exercício nos jovens adolescentes como forma de manterem a sua saúde. Assim escolhemos aleatoriamente três entidades que se preocupam com este aspeto.

Para a ACSM (2011), é necessário praticar atividade física três a quatro vezes ao dia, de preferência diariamente numa intensidade moderada a vigorosa (trinta minutos de atividade física moderada mais trinta minutos de atividade física vigorosa) num total de 60 minutos. O tipo de atividade física praticada deve ser agradável e que proporcione o desenvolvimento harmonioso como seja: o andar, o correr, a prática de jogos, a dança, o desporto em geral e as atividades que envolvam o desenvolvimento da flexibilidade geral.

Para a WHO (2010)/Organização Mundial de Saúde (2010) no que se refere aos níveis recomendados de atividade física para a saúde em crianças e adolescentes (5-17 anos de idade) sugere o seguinte:

- Para as crianças e jovens desta faixa etária a atividade física deve incluir brincadeiras, jogos, desportos, atividades de transporte, recreação, educação física ou exercício físico planeado, no contexto de atividades da família, da escola e da comunidade.

- A fim de melhorar a aptidão cardiorrespiratória e muscular, a saúde óssea, os marcadores cardiovasculares e metabólicos de saúde e a redução de sintomas de ansiedade e depressão, são recomendados os seguintes três aspetos: - 1. As crianças e jovens com idades entre 5-17 anos de idade devem ter pelo menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa diária; 2. A atividade física de duração superior a 60 minutos diários irá fornecer benefícios de saúde adicionais; 3. A maioria da atividade física diária deve ser aeróbica. As atividades de intensidade vigorosa devem ser integradas, incluindo aquelas que fortalecem os músculos e os ossos, pelo menos 3 vezes por semana.

- As indicações da UNESCO (2015) no que é considerado para esta União de Países para a Educação, Ciência e Cultura como as diretrizes para uma EF de qualidade para gestores de políticas. Mais do que proceder à prescrição da atividade física, enuncia os predicados de uma EF de qualidade (EFQ) e consequentemente [quanto a nós] um meio para a promoção de um estilo de vida ativo. Assim podemos constatar no documento editado sete áreas de interesse especial: (1) As lacunas que persistem entre as políticas educativas e a implementação de um EFQ; (2) as contínuas deficiências na alocação de tempo para o desenvolvimento do currículo; (3) A relevância e a qualidade do currículo de uma EF ; (4) A qualidade dos programas de formação inicial de professores; (5) A falta de qualidade e manutenção das instalações; (6) As barreiras contínuas para se igualar as provisões e o acesso a todos; (7) A coordenação inadequada entre a escola e a comunidade.

- As linhas orientadoras para a prática da AF como forma de promover a saúde da WHO (2015) cuja estratégia centra-se na atividade física como fator principal de saúde e bem-estar na região europeia para dez anos. As principais orientações, no sentido de combater os baixos níveis de atividade física e reduzir as desigualdades existentes nos diferentes subgrupos da população, expressam no seguinte:

- Promover uma abordagem ao longo da vida.
- Capacitar as pessoas e as comunidades para a participação da prática de AF em ambientes que favoreçam a saúde.
- Promover abordagens integradas, multisectoriais, sustentáveis e baseadas em parcerias.
- Certificar a capacidade de intervenção e adaptação de programas de atividade física em diferentes contextos.
- Usar estratégias baseadas em evidências para promover a atividade física em curso e monitorizar a sua implementação e impacto.

A Prescrição para a atividade física no grupo que estudamos nesta tese é similar ao que já tinha sido proposto em 2010 pela mesma organização.

5.2 As Perspetivas e debates essenciais que influenciam o ensino da EF em ordem a hábitos e comportamentos ativos e saudáveis.

Concordamos com a conceção de EF veiculada pelos PNEF (2001) no sentido de ser eclética (atividade de oferta curricular diversificada) e multilateral (no desenvolvimento das várias dimensões humanas). Todavia, no plano mais operacional da conceção e organização da disciplina temos algumas dúvidas em relação ao facto de ser inclusiva, significativa e agradável para todos os alunos. Temos algumas evidências empíricas e científicas que a EF escolar pode não estar a responder à equidade de oportunidades educativas por diferentes motivos. Se assim for, está comprometido o direito da aprendizagem de alguns alunos para a promoção de estilo de vida ativos e hábitos saudáveis. Apesar do forte debate que se evidencia na comunidade científica sobre novas propostas curriculares na EF (e.g., Hardman & Green, 2011; Kirk, McDonald & O’Sullivan, 2006), esta, continua a ser organizada e implementada com grande ênfase na aptidão física e no desporto, especialmente com um carácter muito técnico e funcionalista. Esta visão biologista (Crum, 1996) e de mestria na performance (Ennis, 2003) não serve a todos os alunos, em especial às raparigas, aos alunos com condição de deficiência e àqueles cujos estratos sociais e económicos é baixo. Já não basta que o currículo apresentado aos alunos do ensino secundário seja uma lista de procedimentos, organizados e operacionalizados num *saber-fazer*, mas é necessário ser implementado de acordo com os aspetos sociais (visão crítica) e tendo em conta as consequências dos conteúdos selecionados para cada um dos “subgrupos” alvo de ensino (visão pós-crítica). O currículo de EF expressa-se no poder das relações que existem entre as várias identidades: etnia, género, sexualidade, orientações religiosas, etc. (Tadeu da Silva, 2000; 2009)

Na análise de literatura efetuada e alicerçados nas teorias críticas e pós-críticas do currículo percebemos que é necessário discutir e debater as questões contemporâneas da EF que se relacionam com as questões do género (e.g., Penney, 2002), com a desigualdade nas classes e estratos sociais (e.g., Evans & Davies, 2006), com a condição de deficiência (e.g., Fitzgerald, 2009), com as orientações sexuais (e.g., Clarke, 2006) e religiosas (e.g., Benn, 2002), etc. Assim pretende-se neste subcapítulo apresentar estudos efetuados em relação ao género, à condição de deficiência e aos aspetos económicos e estratificação social que influenciam o currículo operacional da EF e vice-versa.

5.2.1 As questões de género no contexto da EF

São muitos os autores que têm vindo a preocupar-se com a questão da “igualdade” dos géneros na EF (e.g., Flintoff e Scraton, 2005; 2006; Green, 2003; 2008; Kirk & Tinning, 1990; Oliver, 2010; Penney, 2002; Wellard, 2007) contribuindo para o esclarecimento e pesquisa desta problemática.

Flintoff e Scraton (2006) perspetivam uma visão geral sobre o atual conhecimento e compreensão da relação das raparigas com a disciplina de EF, referindo-se às mudanças que foram operadas ao longo do tempo através de estudos efetuados nesta área. Referem-se às teorias que suportam estes estudos, entre as quais, o feminismo liberal, o feminismo radical e socialista, evidenciando particularmente a teoria pós-estruturalista. Segundo as autoras estas teorias não se substituem umas às outras e todas têm como objetivo dar resposta às desigualdades entre o género feminino e masculino. Flintoff e Scraton (2006) descrevem e analisam as questões de oportunidade de acesso social para ambos os géneros e sobretudo referem-se às práticas curriculares na disciplina de EF. É um artigo que parte da reflexão crítica baseada no paradigma social construtivista. A análise concetual centra-se na socialização dos papéis e capacidades femininas. A diferença entre rapazes e raparigas é o resultado de estereótipos da socialização e dos papéis sexuais, que por sua vez têm influência a autoestima, os comportamentos e atitudes visíveis das raparigas. Os estudos quantitativos e qualitativos apresentados neste artigo revelam níveis de participação problemática, principalmente em relação à saúde e à necessidade de uma vida mais ativa. É necessário entender o contributo atual da EF como um local de aprendizagem significativa, de modo a integrar o género feminino para os mesmos objetivos do currículo escolar. Atendendo que estes objetivos estão mais adequados ao género masculino. Este capítulo de investigação descreve (1) o debate e discussão relativo à participação das raparigas no currículo da EF; (2) a influência da formação inicial de professores na contribuição para a melhoria da igualdade de género nas aulas; (3) as técnicas e estilos de ensino adequadas à participação das raparigas nas aulas de EF; (4) as perceções e experiências das raparigas na EF e (5) identifica e apresenta as abordagens concetuais e metodológicas futuras para o trabalho nesta área. De forma muito sucinta adiantamos a análise realizada pelas autoras em relação ao currículo por ter uma relação direta com o nosso estudo.

No que se refere ao currículo e dada a sua historicidade e operacionalização em separado para rapazes e raparigas, não é surpreendente que as pesquisas nesta área tenham incidido sobre a natureza do currículo e sobre os tipos de atividade física oferecidas nas aulas ao género feminino. A este respeito apresentamos as principais evidências científicas citadas pelas investigadoras:

1 - Os professores têm ideias claras sobre a adequação das atividades físicas para o género feminino, baseados em expectativas históricas e tradicionais das suas capacidades físicas e funções de feminilidade (maternidade e domesticidade). Estas expectativas consideram as raparigas mais frágeis, menos fortes fisicamente, menos agressivas quando comparadas com os rapazes, caracterizando-se pela sua elegância, equilíbrio e flexibilidade (e.g., Scraton, 1992).

2 - A flexibilidade da operacionalização do currículo com base nas diretrizes institucionais propostas dá espaço a uma oferta curricular diferente para rapazes e raparigas. Por exemplo em relação ao objetivo formal de aprender sobre os desportos coletivos (e.g., invasão, sistemas e categorias de jogos), muitos professores oferecem jogos específicos para rapazes (e.g., futebol) e outros para raparigas (e.g. Hóquei). O currículo nacional de EF privilegia os desportos e a performance desportiva, e ao fazê-lo, reforça a definição masculina de EF (Penney & Evans, 1999).

3 - Os professores operacionalizam o currículo de acordo com o seu próprio género. Os professores de Educação Física do género masculino estão menos envolvidos no ensino da dança e atividades de exploração da natureza quando comparados com as suas congéneres femininas. (Waddington, Malcolm e Cobb, 1998).

4 - Em relação à área da aptidão física os professores têm tendência a considerar adequações em relação ao género dos alunos. A Educação para a saúde na EF tem diferentes perceções quando consideramos os professores do género masculino e feminino. As professoras são mais propensas a adotar uma abordagem mais holística incluindo a relaxação e o controlo do stress e os professores são mais suscetíveis de incluir um trabalho de resistência e força. Com efeito, o trabalho de aeróbica é mais utilizado pelas professoras e a musculação pelos professores. (Harry & Penney, 2000).

5 - Em relação à avaliação na EF, os rapazes optam duas vezes mais do que as raparigas pelo exame na disciplina (e.g., Nutt & Clarke).

Penney (2002a) na edição e organização do seu livro “Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions” oferece uma análise de literatura abrangente sobre as questões da EF relacionadas com o género, sobretudo ao nível escolar e ao nível da formação de professores. Esta obra desafia o nosso conhecimento em questões:

- Concetuais, políticas, sociais e históricas sobre o género;
- De equidade, identidade e práticas de ensino no contexto da EF;
- Sobre o papel e função que os educadores, os professores e os responsáveis políticos podem desempenhar no desafio ao combate das desigualdades que existem entre géneros.

O livro apresenta uma análise crítica do progresso e das lacunas políticas e práticas contemporâneas da EF relacionadas com o género no Reino Unido, nos EUA e na Austrália.

Para Evans e Penney (2002) trata-se de discutir o género como um problema atual que a formação inicial de professores e os professores no seu desenvolvimento profissional enfrentam todos os dias nas escolas e nas aulas de EF. Não é possível ignorar a sua relevância contemporânea para as práticas e as políticas de Educação e EF. Esta é uma questão que não está livre de crenças e valores pessoais. Como os Autores afirmam:

“To talk in terms of ‘better or worse’ directs us to a further important characteristic of the work of all individuals’ variously engaged in physical education; namely that it is inevitably, inescapably value laden and never ‘interest free’. For our own part, we make no apologies for vigorously taking sides against those forms of oppression, including racism, sexism, homophobia and elitism, that debilitate, damage and ruin people’s lives, alienating them not only from their own and other’s bodies but from involvement in physical activity and sport.” (Evans & Penney, 2002, p.5)

Kirk (2002; 2010) descreve, analisa e critica a perspectiva histórica como um ponto de referência crucial para a nossa análise sobre futuros desenvolvimentos contemporâneos na reforma da disciplina de EF, em especial quando estão em causa questões de género. A força e a profundidade da influência dos fundamentos históricos é absolutamente crucial para o entendimento desta problemática.

Para Clarke (2002) esta herança histórica, marcadamente conservadora teve um grande impacto, não só sobre o ensino e a sua operacionalização mas também nas concepções de masculinidade e feminilidade. Este facto tem contribuído para uma situação em que os mitos e os estereótipos sobre as raparigas e mulheres na EF e desporto sejam uma realidade.

Brown e Rich (2002) explicam como o paradigma da socialização antecipatória em EF pode contribuir para a visão dos futuros professores de EF quando considerada esta questão do género. Os futuros professores já trazem para a formação inicial um “corpo de conhecimentos” e crenças acerca de como o ensino deve ser operacionalizado para os diferentes géneros. Na apresentação de dois estudos de caso biográficos sobre dois professores de EF, os autores concluem que a identidade de género dos professores influencia o trabalho mais estratégico e inclusivo na aula em relação ao género dos seus alunos. Se a qualidade e o empenho dos participantes do estudo para o ensino da EF foi inquestionável, as suas próprias identidades de género foram evidenciadas aquando circunstâncias mais complexas de ensino.

As questões de género trabalhadas no contexto da EF foram identificadas por um grupo de trabalho incumbido de levar a cabo o estudo e a reforma do CNEF no Reino Unido (Penney, 2002b, pp. 106-107). Estas foram apresentadas da seguinte forma, em ordem à inovação, implementação e mudança curricular nas práticas de EF:

- (a) O conceito generalizado e público de sucesso e fracasso em EF;
- (b) A natureza competitiva de muitas atividades na EF;

(c) A forma diferenciada de ensinar de acordo com a identidade de género e a formação de professores em física;

(d) As condições do ensino em coeducação, às vezes sem uma lógica educativa, e sem levar em conta as condições em que é operacionalizado, não levando em conta que o ensino individual e diferenciado por género pode ser mais bem-sucedido ou apropriado;

(e) Os aspetos biológicos e culturais do ser feminino ou masculino que se evidenciam no comportamento que é considerado adequado para as meninas e os meninos de diferentes culturas;

(f) O surgimento de sexualidade na fase de adolescência que permite à EF, e dada a sua natureza, discutir com oportunidade a problemática em relação às imagens corporais dos alunos, ao estereótipo sexual existente e outras perspetivas que limitam e condicionam as escolhas e realizações dos alunos com deficiência, das raparigas e dos rapazes;

(g) Os efeitos de algumas interpretações culturalmente restritas de masculinidade sobre o lugar e o valor de dança no currículo escolar e como podem ser criadas oportunidades para os rapazes experienciarem a dança na educação;

(h) As barreiras à participação das jovens causadas pela abordagem de ensino restritiva de alguns desportos e formas de dança. Como são experienciados e retratados;

(i) O grande potencial que a EF tem para abordar o multiculturalismo e para transcender os conceitos de etnia, sexo e necessidades educativas especiais, através da valorização do indivíduo e da sua contribuição em situações de grupo. E ainda, através de apresentação de uma ampla variedade de formas culturais e experiências que refletem a nossa sociedade.

(j) O papel da educação física na luta contra a discriminação sexual e os variados níveis de compreensão de seus efeitos sobre o currículo de EF, das atividades extracurriculares e do desporto escolar.

Wellard (2007) reitera este quadro teórico no seu livro “Rethinking Gender and Youth Sports”. Uma obra editada com o contributo de muitos investigadores desta área específica da EF (e.g., Penney, 2007) que aponta os fatores principais que influenciam a questão do género e particularmente a questão da participação das raparigas nas aulas de EF.

Para wellard (2007), a conjectura básica desta problemática assenta em duas principais premissas:

1 – A atividade física quotidiana (que se quer prazerosa), sob a forma de desporto, jogos e lazer dentro ou fora da escola é um elemento essencial para a qualidade e bem-estar de qualquer jovem.

2 – Muito embora os benefícios da atividade física estejam muito bem documentados, existe um número significativo de jovens que não estão suficientemente envolvidos nesta prática, nem têm oportunidade de o fazer por vários fatores. Este é o caso particular das raparigas cuja participação na EF tem vindo a decrescer e, conseqüentemente a atingirem níveis baixos de atividade física.

Green, Smith, Thurston e Lamb (2007) exploram este debate à luz de estudos empíricos nas escolas do interior do Reino Unido, procurando explicar a disposição dos jovens para o desporto de acordo com o CNEF que é operacionalizado. Esta investigação destaca que embora o Currículo Nacional tenha adotado uma variabilidade de atividades físicas e desportivas, tem havido pouca mudança significativa nos estereótipos de género. Este aspeto pode ser explicado através da operacionalização do currículo por parte dos professores que adequam as atividades propostas ao género de acordo com as suas próprias leituras e concepções.

Neste contexto, tem sido estudado, através de diferentes metodologias, as perceções e experiências das raparigas na disciplina de EF (e.g., Flintoff & Scraton, 2005; Flintoff & Scraton, 2006; Harris & Penney, 2002; Oliver, 2010; Williams & Bedword, 2002). Destaca-se as seguintes conclusões pela relação que têm com parte da nossa investigação:

1 – A EF, enquanto área do currículo nacional é do agrado de todos os alunos, no entanto há diferenças claras entre as preferências das raparigas e dos rapazes em relação às diferentes atividades físicas e desportivas propostas. Numa investigação realizada no Reino Unido (Williams et al., 2000; Williams & Bedward, 2001; 2002), os dados quantitativos demonstram existir grandes disparidades entre rapazes e raparigas no que respeita aos jogos de inverno e a dança. Os rapazes demonstram grande motivação e apetência para os jogos de inverno e as raparigas para a dança. Os índices mais elevados de participação em atividades curriculares e extracurriculares por raparigas demonstram que as atividades propostas não são competitivas, tais como a dança e a natação.

2 - Existe, nas raparigas, uma falta de continuidade e congruência entre as atividades curriculares e aquelas que são apreciadas fora das escolas (e.g., Williams e Bedward, 2002).

3 – As matérias valorizadas pelas raparigas são culturalmente diferentes daquelas que os seus professores do género masculino valorizam (e.g., William & Bedward, 2001).

4 – O nível de participação das raparigas em atividades desportivas fora da escola é baixo. Para a maioria das mulheres entrevistadas por Flintoff e Scraton (2001) consideram que a atividade física ofertada nas escolas foi irrelevante nas suas vidas e carreiras académicas e algo a ser evitado pelas experiências negativas acontecidas em grupos mistos.

5 – O ensino em coeducação é normalmente aceite como estratégia de ensino para a igualdade de géneros. No entanto estas oportunidades revelam-se mais profícuas ao género masculino que tendencialmente controlam o ambiente de aprendizagem. Além disso, nesta modalidade mista de aprendizagem, as alunas têm normalmente experiências negativas levando-as a desistir, já que as nas 2relações de poder” os rapazes assumem um papel dominante em relação às raparigas (e.g., Scraton, 1992).

6 – Alguns professores têm reservas em relação à coeducação, existindo diferenças em relação a esta estratégia de ensino. Os professores têm tendência em baixar os objetivos mínimos para as raparigas quando consideradas as atividades ditas tradicionais da EF, mais adequadas ao género masculino.

As professoras têm tendência em identificar-se com as raparigas, estando mais conscientes das suas possibilidades de participação em atividades conjuntas com os seus colegas (e.g., Flintoff, 1996).

7 - Bain (1990) explora e investiga como as crianças e jovens aprendem o “currículo oculto” em relação ao género. A este propósito a autora adianta que os conceitos de feminilidade e masculinidade são social e ideologicamente construídos, servindo sobretudo para restringir as escolhas individuais de cada um. As reações dos professores e colegas em relação à habilidade motora dos mais frágeis fisicamente e das meninas ilustram bem o poder dessas restrições.

5.2.2 As necessidades educativas especiais e a condição de deficiência na EF escolar

Fitzgerald (2005; 2006; 2009) dá-nos uma visão geral, mas muito clara dos conceitos de deficiência na EF, através de diferentes dimensões de análise (e.g., a evolução histórica do processo de integração e inclusão; os processos didáticos inclusivos, a politização da inclusão, etc.). Os resultados dos estudos apresentados por Fitzgerald (2006) permitem verificar que os alunos com condição de deficiência sentem-se mais incluídos e realizados quando são parte integrante e participativa na aula de EF. O papel (e funções) do professor e colegas de turma destes alunos assume grande importância neste processo de inclusão. Quer isto dizer que a atenção, a compreensão, a cooperação e o auxílio são fatores facilitadores do processo inclusivo. Algumas conclusões evidenciadas neste artigo de revisão, escrito pela autora são:

- A maior parte da pesquisa encontrada nesta temática é feita maioritariamente com jovens adultos.

- Os professores têm perceções diferentes de inclusão, muitas vezes erróneas e estereotipadas, e que na sua prática pedagógica sentem dificuldades em incluir os alunos com deficiência em todas as atividades físicas que são propostas.

Esta última conclusão é corroborada pelos estudos efetuados por Lima-Rodrigues et al (2007) no seu livro: “Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso” E por um estudo por nós efetuado e sobre a inclusão da deficiência motora nas aulas de EF na região de Setúbal (Espada e Vieira, 2007; Espada, Vieira e Lima-Rodrigues, 2009). Para Rodrigues et al. (2006) é muito necessário mudar as práticas (curriculares) e o pensamento em relação às pessoas com deficiência, na sociedade em geral e na escola em particular. Trata-se segundo Correia (2003) e Kronberg (2003) de responder à crescente diversidade nas classes atuais do nosso Sistema Educativo.

Como consequência das mudanças normativas em todo o mundo (em Portugal através do Decreto-lei 3/2008) e particularmente com o desejo da “inclusão”, as escolas e os seus intervenientes (governantes, professores, assistentes operativos, estudantes, pais e encarregados de educação) têm uma maior afinidade e relação com a condição de deficiência. Já não é uma clara assunção que os estudantes com deficiência têm que ser educados em escolas “segregativas” de educação especial ou escondidos em outras instituições. Este é um grande desafio para a EF como o é para todas as áreas do currículo. A este respeito e referindo-se ao currículo estabelecido para a Inglaterra e País de Gales, Fitzgerald (2006, p. 754) refere que os professores devem garantir que os alunos estejam habilitados para participar e identificar os princípios necessários à inclusão:

- 1 – Criando um ambiente de ensino propício aos desafios da aprendizagem.
- 2 – Respondendo às diferentes e diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.
- 3 – Superando barreiras para a aprendizagem e sujeitando os alunos a diferentes tipos de avaliação.

Ainda na continuação desta análise de literatura, a autora, dá-nos a conhecer alguns projetos internacionais para que este plano de inclusão seja uma realidade, a saber:

- O desenvolvimento do programa regional e nacional “I can” (Wessel,1983), o projeto “Active” (Vodola, 1978) e o “projeto UNIQUE” (Winnick & Short, 1985) nos Estados Unidos;
- Os programas desenvolvidos na Austrália como o “Willing and able” (Downs, 1995), o projeto “CONNECT” e “Sports Ability”;

- Os programas “TOP Sportsability” e “Elements” no Reino Unido.

A autora prevê que com estes projetos se possam ter mais benefícios que não só aqueles que estão associados ao corpo, à saúde e aos aspetos cognitivos e psicológicos do ensino da EF, como sejam: (1) a contribuição para o desenvolvimento das competências sociais; (2) a possibilidade de desenvolver “laços” de amizade; (3) a diminuição do isolamento e aumento da autoconfiança e autoestima, etc.

Não é nosso objetivo desenvolver uma análise profunda e exaustiva desta temática muito específica. Queremos deixar algumas referências bibliográficas e apresentar a ideia que a oferta curricular e a forma como é operacionalizada poderá ser um fator importante de inclusão/exclusão: - É o aluno que deverá adaptar-se ao jogo ou o jogo que deverá adaptar-se ao estudante? Os estudos apresentados indicam que tanto os jovens, como os adultos com deficiência são muitas vezes excluídos da participação desportiva. As questões que podem levar à não participação destes estudantes na atividade física e desportiva são as seguintes:

- Programação e instalações inacessíveis;
- Atitudes discriminatórias e preconceituosas das pessoas envolvidas no processo de ensino;
- Falta de apoio complementar (e.g. financeiro e tecnológico);
- Tratamento das pessoas com deficiência como se fosse um grupo homogéneo.
- Experiências negativas no decorrer das atividades físicas e desportivas.

É neste último ponto que alicerçamos a nossa principal premissa de conhecimento e reflexão. A atividade física e desportiva enquanto fenómeno cultural é uma parte essencial da sociedade. Seja qual for a resposta individual e pessoal de cada uma das pessoas nesta participação desportiva, devemos estar conscientes que as experiências iniciais a que os jovens estão sujeitos nesta área são muito importantes e determinam as escolhas e o envolvimento futuro na prática da atividade desportiva (Kirk, 2005; O’Sullivan & MacPhail, 2010).

Fitzgerald (2005) vai além da compreensão daquilo que poderemos apelidar de modelo “médico e social” e centra-se nos aspetos vivenciais e relacionais dos estudantes com condição de deficiência na disciplina de EF. Clarifica que o paradigma da “normatividade/ normalidade” prevalece no currículo operacional da disciplina.

Smith (2004) no seu artigo “the inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education” revela que os professores demonstram um compromisso em fomentar a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Trata-se de um trabalho baseado na observação numa abordagem metodológica qualitativa que expõe como os professores de EF se esforçam em incluir os alunos com deficiência nas suas aulas, mas que nem sempre é um objetivo alcançado. O artigo conclui sugerindo que a tendência dos professores em operacionalizar os jogos desportivos coletivos mais tradicionais nas aulas de EF serve para excluir em vez de facilitar a inclusão de muitos alunos com necessidades educativas especiais. Assim este autor é da opinião que os alunos com condição de deficiência estão a ser obrigados a encaixarem-se no currículo proposto e desta feita, a serem integrados e não incluídos.

Goodwin (2009) apresenta no seu capítulo de livro “the voices of students with disabilities: Are they informing inclusive physical education practice?” um triplo objetivo:

1 – Rever a investigação sobre as experiências dos estudantes com condição de deficiência na disciplina de EF.

2 – Elencar as experiências destes alunos que não estão de acordo com as práticas pedagógicas recomendadas para uma EF inclusiva.

3 – Identificar sinergias e divergências que podem reforçar a prática do dia-a-dia sugerindo mudanças e construindo linhas de ação para uma EF mais inclusiva.

Entre outras conclusões, destacamos as seguintes:

- Os alunos com deficiência gostam de atividade física e querem-se envolver nas mesmas atividades que os seus pares sem essa condição. Isto é particularmente verdadeiro quando os programas estão orientados para a promoção social e senso de pertença, promovendo os recursos técnicos adequados para que os alunos demonstrem a sua competência social e motora.

- Existem inúmeras estratégias de ensino que permitem aos professores abordar a sua instrução de forma individual e diferenciada.

- Os professores devem trazer inovação na sua interpretação do currículo instituído. Estilos de ensino mais tradicionais com sequências de desenvolvimento da aprendizagem rígidos podem excluir os estudantes e condicionar a sua participação nas aulas, evidenciando as suas diferenças.

Vickermund (2007) a este propósito faz um excelente ensaio literário e académico no seu livro “Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs”, cujo objetivo é referir-se à investigação, à aplicação prática e à análise reflexiva sobre esta problemática nas aulas de EF. Nesta abordagem diversificada, a autora pretende:

- que as evidências da investigação contemporânea possam servir para o desenvolvimento da prática de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de EF.

- Examinar as responsabilidades institucionais e regulamentares que foram colocadas aos professores em relação à inclusão de crianças com NEE;

- Combinar as teorias académicas com a reflexão crítica evidenciada pela prática;

- Fornecer uma ampla gama de tarefas, questões e pontos para um debate mais aprofundado nesta temática;

• Produzir conhecimento e habilitar os professores com técnicas e estratégias de ensino que garantam às crianças com NEE em EF aprender de forma eficaz.

Fitzgerald e Kirk (2009) advogam sobre a EF enquanto prática normalizada colocando a questão se existe espaço para o “desporto adaptado” e argumentam sobre dois factos importantes que se opõem. (1) A EF continua a trazer desvantagens para muitos jovens com condição de deficiência; e (2) a inclusão é moralmente injusta para quem não tem condição de deficiência. Duas linhas de orientação na investigação sobre esta temática. Para os autores, as duas posições revelam-se extremistas na operacionalização da EF contemporânea e em nada ajudam os jovens com deficiência nesta disciplina. Segundo Fitzgerald e Kirk (2009) o desporto adaptado deve fazer parte do currículo da EF e deve ser dada principal atenção à forma como os professores o operacionalizam.

Stevenson (2009) informa acerca da sua própria experiência profissional para um melhor entendimento sobre a inclusão dos jovens com condição de deficiência na EF e no Desporto. A autora faz a ponte necessária entre o conhecimento académico e a prática desta questão. Mais uma vez existe a premissa que as atividades desportivas, em particular os jogos desportivos coletivos mais tradicionais, são áreas de atividade em que os jovens com deficiência são mais susceptíveis de serem excluídos e de vivenciarem experiências menos positivas. A este respeito a autora adianta que:

Competitive, traditional games can be difficult to play successfully with a mixed group of young people unless the pedagogy is flexible. Typically, in traditional games activities the stronger players are advantaged and often tend to get more of the playing time. In contrast, weaker players are often excluded from the game in any meaningful way. (Stevenson, 2009, p.120)

Para Smith e Thomas (2005) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e com condição de deficiência nas escolas regulares tem sido um atributo importante da política educativa nacional e internacional nos últimos anos. Em Inglaterra e no contexto da educação física, este compromisso com a «inclusão» expressa-se sob a forma de uma declaração oficial revista no currículo nacional da disciplina no ano de 2000. Neste artigo, os autores, desenvolvem um conjunto de questões que relacionam os aspetos complexos entre os alunos com condição de deficiência na disciplina de EF. Especificamente exploram as seguintes questões e temáticas:

- Conceitos de necessidade educativa especial, condição de deficiência, processo de integração e de inclusão.
- A história dos alunos com necessidades educativas especiais e condição de deficiência no ensino regular.
- A revisão do Currículo Nacional de EF com principal ênfase para a inclusão de alunos com condição de deficiência.

- A adequação das atividades físicas e desportivas do currículo nacional para jovens com condição de deficiência.

- Formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores de EF.

- O papel dos professores de educação especial na promoção das aprendizagens.

- A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais e condição de deficiência.

- As experiências dos alunos com condição de deficiência nas aulas de EF.

Os autores adiantam em jeito de conclusão que trazer estas questões para o debate e discussão ainda é uma questão muito sensível, mas necessária à inclusão de todos os alunos nas aulas de EF.

Para Fitzgerald e Jobling (2009) é necessário, cada vez mais, destacar a importância de desenvolver um conjunto de literatura especializada nesta área de investigação e atribuir-lhe o devido valor académico.

5.2.3 A influência dos aspetos económicos e sociais na EF

Green, Smith e Roberts (2005) no seu capítulo de livro com o título “Social Class, Young People, Sport and Physical Education” abordam as questões sociais e a influência destas no ensino e aprendizagem da EF e do Desporto. Segundo estes autores é necessário entender e perceber a importância e a influência das classes e estratos sociais na EF. Trata-se de entender como as classes sociais e suas possibilidades económicas podem influenciar o estilo e qualidade de vida dos jovens adolescentes com as devidas implicações para a disciplina de EF: como sejam atividades de lazer dos estudantes, as suas habilidades desportivas, as suas motivações e disposições para a prática, etc. Clarificando o valor socioeconómico para a disciplina de EF poder-se-á perceber as variáveis que influenciam a prática dos jovens adolescentes.

A problemática que se coloca e que os autores tentam responder neste escrito é que pode ser possível que a EF tenha um impacto positivo para todos os jovens de diferentes classes sociais. Esta poderá potenciar o envolvimento dos alunos na atividade física e desporto para além da escola e na vida adulta. De acordo com estes autores é necessário não esquecer que em primeiro lugar, em termos de educação, os jovens de classe média são mais propensos a apresentarem-se como alunos «ideais» atendendo às suas características (e.g., intelectuais e comportamentais) e desta feita são mais complacentes no processo de educação em geral, e na EF em específico. Adicionalmente o conceito de desporto enquanto valorização de sucesso académico é uma característica mais evidente nos estilos de vida de classe média e, consequentemente, é mais provável que seja um recurso cultural que os jovens de classe média tenham acesso e tragam para a escola e para aulas de EF em particular. Estes alunos têm mais competências, habilidades e experiências motoras que irão torná-los mais orientados para o envolvimento com sucesso nas atividades físicas e desportos características do currículo de EF. A este respeito os autores adiantam o seguinte:

young people on middle-class life courses are the most likely to be introduced to a wider range of sports and physical activities by their parents, including those from the range of activities areas (such as swimming, dance, outdoor and adventurous activities) that they are obliged to engage with in National Curriculum Physical Education lessons (Green, Smith & Roberts, 2005, pp.191-192)

Estes alunos ficam mais confortáveis com um currículo mais tradicional em EF, principalmente os que são organizados dando principal ênfase aos desportos coletivos. De acordo com Evans (2004) trata-se da expressão da oferta extracurricular promovida e investida pelos pais destes jovens.

Reportando-nos aos efeitos mais diretos da operacionalização do currículo, esta, permite aos jovens de classes mais baixas (*classe trabalhadora*) meios para adquirir um repertório de habilidades motoras mais vasto contribuindo para interesses de participação futura ao longo das suas vidas. É essencial que a EF vá de encontro aos interesses de todos os estudantes no que se refere ao desporto, atividade física e lazer numa perspetiva de prática futura, influenciando, naturalmente, os seus estilos de vida.

Evans (2004) a propósito desta temática traz uma perspetiva especulativa, sociológica em relação à EF e questiona por que é que este aspeto da concretização e capacidade através da disciplina EF recebeu tão pouca atenção crítica no discurso profissional associado à pouca investigação nos últimos anos.

Evans e Davies (2006) escrevem sobre este objeto de estudo no *Handbook for Physical Education* (Kirk, McDonald & O'Sullivan, 2006) e apresentam todo um conjunto de conceitos relacionados com a EF e as classes sociais, para além do quadro estatístico que contextualiza toda esta problemática. Para os dois autores, a EF socializa os alunos com habilidades e ajuda a estabelecer as regras de pertencer a uma cultura e a uma classe social. Reconhecem que a EF ocorre informal e formalmente, respetivamente, em contextos exteriores e na sala de aula. Os contextos exteriores e a dinâmica social podem influenciar sobre como a corporeidade e a saúde dos jovens é reconhecida, estabelecida e desenvolvida. O papel dos órgãos de comunicação, das novas tecnologias e dos pais enquanto responsáveis pela educação dos alunos são variáveis a ter em conta no progresso/retrocesso da EF. A disciplina de EF envolve, inevitavelmente, uma seleção na variedade das formas de conhecimento e cultura física, tanto a nível regional, como a nível nacional e internacional. Pensar que a dinâmica das classes sociais não importa, é só uma prerrogativa daqueles que não são afetados pelas privações e exclusões que ela produz. A consequência do «materialismo» gerado pelo capitalismo promove a desigualdade no que respeita aos recursos físicos, simbólicos e materiais que é reproduzido e reconfigurado nas escolas (e.g. o equipamento e vestuário da moda para as aulas de EF). Para estes autores o estudo e a pesquisa nesta área tem procurado analisar como é que o interesse das classes sociais e a distribuição da autoridade, do poder e do controlo têm influenciado a compreensão do currículo, o processo de diferenciação e socialização.

A forma como interpretamos o fenómeno da obesidade nos países ocidentais ou a orientação de um “corpo com saúde” nessa cultura são bons exemplos da influência deste fenómeno social. Existe, assim, a tentativa de operacionalizar um sistema de categorias das classes sociais para correlacionar com atividade física e desportiva e perceber o seu grau de influência. As escolas em geral e a sala de aula de EF em particular são locais de reprodução social, ignorar este facto seria ignorar o trabalho de responsabilidade social que é preciso ser feito em ordem à produção de uma nova cultura de inovação e mudança.

5.3 A Promoção de um estilo de vida ativo através da didática da Educação Física: Os modelos de instrução, métodos, estratégias e estilos de ensino.

Na 3ª edição do livro (2011) “Instructional Models for Physical Education”, Metzler explica as diferentes abordagens metodológicas no ensino da Educação Física. Trata-se de modelos de instrução curricular que contribuem para o conhecimento dos alunos, das suas habilidades motoras, da sua apreensão e participação nas diferentes formas de movimento que existem hoje em dia. Aceitamos e corroboramos com o conceito de modelo de instrução como sendo um conjunto de procedimentos e premissas que permitem construir e formar um determinado processo (de ensino). O modelo instrucional é definido como um projeto conceitual que descreve os procedimentos sistemáticos na organização de experiência de ensino e aprendizagem para atingir determinado objetivo (Joyce & Weil, 1980). Muitos outros autores têm-se preocupado com a descrição, desenvolvimento, pesquisa e operacionalização dos modelos de instrução em EF (e.g., Baley, 2010; Capel e Whitehead, 2010; Grout & Long, 2009; Hardy & Mawer, 1999; Jewett, Bain & Ennis, 1995; Lund & Tannehill, 2010), no sentido de contribuírem para a eficácia do ensino na disciplina.

De acordo com Metzler (2011) foi nos anos 60 que se expandiram os métodos de ensino, incluindo estratégias e estilos de ensino inovadores. O espectro de ensino de Mosston e Ashworth (1986; 2002; 2008) é disso um bom exemplo e teremos oportunidade de desenvolvê-lo de forma sucinta no final deste subcapítulo.

É necessário desenvolver horizontes metodológicos no ensino da EF, já que poderá ser uma forma de eleição para a promoção de um estilo de vida ativa dos alunos. Em última análise esta é uma visão que queremos transmitir nesta tese: o currículo operativo/operacional é sobre o planeamento de um modelo de instrução que maximize e motive a aprendizagem do aluno e assim o eduque para um estilo de vida ativo que perdure na vida adulta. A perspetiva didática de Metzel (2011) reflete o uso dos diferentes modelos de ensino de acordo com diferentes variáveis (temática, conteúdos, população-alvo, etc.) no sentido de aprimorar a instrução baseada em premissas e dimensões que determinam o padrão de cada um desses modelos. Trata-se de selecionar o modelo mais eficaz para a aprendizagem do aluno numa unidade de ensino específica (“right model for the right job” (p.xvi). É nosso crer que os professores utilizam diferentes modelos, método, estilos e estratégias de ensino de acordo com as suas orientações educacionais. É a expressão didática destes modelos que poderá condicionar ou não a participação dos alunos de forma empenhada nas atividades físicas São oito os modelos propostos pelo autor citado, a saber:

Instrução Direta (*Direct Instruction – Teacher as Instructional Leader*):

Este modelo incorpora muitas estratégias de *ensino direto*, que se baseiam numa série de etapas definidas e decididas pelo professor, onde o compromisso dos estudantes são essenciais para a aprendizagem. A operacionalização deste modelo de instrução é essencialmente caracterizado pelas decisões de controlo do professor e da aplicação das suas técnicas e estratégias de ensino. O professor tem um conjunto de objetivos de aprendizagem pré-definidos e pensados que se consubstanciam numa determinada conceção de habilidade motora e movimentos desejados apresentados para a aprendizagem dos alunos. O Ensino é organizado em atividades de aprendizagem por segmentos de tempo onde o *feedback* e o encorajamento para cada tarefa ou habilidade específica é grandemente utilizado pelo professor. Os estudantes neste modelo de ensino seguem principalmente as decisões dos professores e respondem apenas quando questionados. O propósito deste modelo é potenciar os recursos temporais a fim de melhorar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos nas tarefas. É objetivo supervisionar o mais possível a prática dos alunos para que possa ser aplicado altas taxas de *feedback* positivo e corretivo.

Sistema de instrução personalizada (*Personalized System for Instruction – Students Progress as Fast as They Can or as Slowly as They Need*):

Este modelo foi projetado para permitir que cada aluno possa progredir no seu próprio ritmo através da prescrição de uma sequência de tarefas de aprendizagem. A aprendizagem é proveniente de uma análise de tarefas para cada uma das habilidades e áreas de conhecimento a ser abordada na unidade de ensino. É determinado o teor das tarefas de aprendizagem dessa mesma unidade de ensino. Cada módulo de aprendizagem inclui informações escritas e entregues aos alunos sobre a apresentação e a estrutura das tarefas, análise dos erros mais comuns e os critérios de desempenho. O cerne da questão que aqui é explorado é que os professores não forneçam essa informação aos estudantes presencialmente mas que os alunos leiam os escritos ou amostras de vídeo das tarefas que são propostas. Este método liberta o professor para uma maior interação com os alunos permitindo-lhe não gastar o tempo de aula com a apresentação das tarefas. À medida que cada aluno conclui uma tarefa de aprendizagem de acordo com os critérios de desempenho definidos, este passa para a próxima tarefa na lista de forma autónoma, sem depender das diretivas do professor. Assim este modelo é fundamentado num plano único para a unidade de ensino; não há planos de aula diários. O progresso dos alunos é feito de forma individualizada através da sequência de tarefas de aprendizagem propostas, simplesmente iniciando cada aula onde parou na anterior. As metas e objetivos deste modelo de instrução incentivam os alunos a serem aprendizes independentes e, ao mesmo tempo, permite ao professor uma maior interação com os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem.

Aprendizagem Cooperativa (*Cooperative Learning – Students Learning With, By, and For Each Other*):

A aprendizagem cooperativa não é realmente um modelo em si. Esta engloba um conjunto de estratégias de ensino que partilham atributos-chave, em que o mais importante é o trabalho de grupo e/ou em equipa para a contribuição dos resultados de aprendizagem, na expectativa que todos os alunos cooperam no processo de ensino. Neste contexto a palavra equipa assume o mesmo significado que tem no desporto - todos os membros trabalham para alcançar um objetivo comum. Neste modelo o objetivo comum é a conclusão de uma tarefa de aprendizagem atribuída pelo professor.

A tarefa dada pode requerer dos alunos (1) a evolução da performance intra-grupo (*trying to be the best team they can be*); (2) o desenvolvimento da performance inter-grupo (*competing with other teams*) e finalmente (3) a partilha do desempenho do grupo (*learning content so that they can teach it to the rest of the class*).

Educação Desportiva (*Sport Education – Learning to Become Competent, Literate, and Enthusiastic Sportspersons*):

Este é um modelo criado por Daryl Siedentop (1994). A instrução é feita para que seja simulada uma época desportiva de determinada equipa. Os alunos têm funções específicas de acordo com o mundo desportivo. Desde as figuras de capitão de equipa, árbitro, até às figuras de preparador físico e repórter desportivo. Os estudantes são responsáveis pela liderança, instrução, avaliação e execução nas diferentes modalidades desportivas ensinadas. Os professores estabelecem normas com as diferentes regras e rotinas desportivas. É um modelo de instrução centrado no aluno, onde o professor tem tempo de instruir, facilitar e avaliar a aprendizagem do aluno. Este modelo tem uma referência e estrutura desportiva que permite aos alunos experienciarem e aprenderem as habilidades motoras para participarem adequadamente e de forma satisfatória nos jogos desportivos coletivos. Para perceberem a diferença entre boas e más práticas desportivas e preservarem a cultura desportiva. A publicação de Peter Hastie com o nome de “Sport Education – Internacional perspectives” (2012) é um bom exemplo do franco desenvolvimento deste modelo a nível internacional. Tsangaridou (2012) no Chipre, Casey (2012) no Reino Unido, Ojeda, Luquin e Hastie (2012) em Espanha, Ang, Penney e Swabey (2012) na Austrália, Sinelnikov (2012) na Rússia, explicam as vantagens e desvantagens da aplicação deste modelo em contexto escolar. Para Kinchin (2006) este modelo de instrução curricular assume diretrizes que procuram incorporar todas as convivências do desporto para crianças e jovens. Kinchin (2006) faz ainda uma análise de literatura a este respeito que permitiu-nos compreender a importância que as tarefas atribuídas aos alunos têm na vida extra-aula (e.g., no caso dos rapazes, o desempenho das funções de capitão de equipa é extremamente importante). É ainda claro nesta revisão, que grande parte dos professores que aplicaram este modelo, receberam com agrado esta inovação curricular.

Cerca de 80% dos professores creem que a “educação pelo desporto” produz um maior interesse nos estudantes quando comparado com outras formas de operacionalizar o currículo.

Ensino a Pares (*Peer Teaching* – “*I Teach You, Then You Teach Me*”).

Este modelo pode ser considerado uma variação do modelo de instrução direta. No modelo de ensino a pares, o professor, tal como na instrução direta, mantém o controlo sobre a elaboração e aplicação do conteúdo, a gestão de tarefas e as decisões de instrução. No entanto não controla uma aspeto importante característico deste modelo: as interações (de instrução) que ocorrem durante e após o processo de aprendizagem dos alunos. Esta importante responsabilidade é delegada aos estudantes chamados tutores, que foram treinados para observar e analisar a prática da atividade física de outros alunos. O ensino a pares assume muitas formas e é conduzido sob uma variedade de conceitos, mas a sua característica fundamental é clara: trata-se de estruturar um ambiente de aprendizagem em que alguns alunos assumem e conduzem muitas das operações principais de instrução, ajudando diretamente outros alunos no processo de aprendizagem. Iserbyt, Madou, Vergauwn e Behets (2011) fazem uma abordagem deste modelo de uma forma muito clara e objetiva, reportando-se às suas vantagens enquanto modelo de instrução curricular. Naturalmente que este é um modelo que só pode ser utilizado depois da abordagem do ensino realizada pelo professor. Este modelo aproxima-se muito do estilo de ensino recíproco de Moston e Ashworth (2008).

Ensino através de inquérito (*Inquiry Teaching* – *Learner as Problem Solver*):

Este é um modelo que deriva igualmente da Instrução Direta. Naturalmente com as suas características próprias. É o que se pode normalmente apelidar de questionamento ativo durante o ensino. A característica mais importante deste modelo de instrução em Educação Física é que a aprendizagem do aluno acontece em primeiro lugar e quase exclusivamente no domínio cognitivo. São elaboradas questões que são feitas aos estudantes para os levar a pensar por si mesmos ou, talvez, juntamente com um ou mais colegas. Por vezes esta aprendizagem cognitiva é estrategicamente útil e muito utilizada pelo professor. Na sua tipicidade, o domínio cognitivo é usado como um pré-requisito ou estímulo para respostas dadas no domínio psicomotor: os alunos em primeiro lugar pensam e em seguida expressam a sua resposta através de algum tipo de movimento.

A interação que pode existir entre o domínio cognitivo e psicomotor vai depender do tipo de aprendizagem pretendido pelo professor.

Tática de Jogos Desportivos (TGfU) (*Teaching Games for Understanding*):

A sistematização e conceitualização deste modelo foram desenvolvidas por Bunker e Thorpe (1982) no Reino Unido com o nome de *teaching for understanding* e têm sido seguidas por diferentes autores ao longo do globo (e.g., Hastie, 2012; Kirk, 2005). Neste sentido devem ser ensinados os princípios subjacentes aos jogos desportivos para que os alunos realmente entendam as suas estruturas e táticas, juntamente com as habilidades motoras para uma boa performance. Esta abordagem também enfatiza o uso de versões adequadas ao desenvolvimento dos jogos para todos os níveis de ensino, tornando-se muito raro o progresso de versões adultas dos jogos para os jovens estudantes. Este modelo é baseado em sequências e formas de jogo adequadas ao ensino e que funcionam como atividades de aprendizagem em que os alunos se concentram em problemas táticos para resolver - primeiro cognitivamente e, em seguida, através da execução do desempenho das habilidades motoras necessárias para uma boa performance (Jones & Cope, 2011). Kirk e MacPhail (2002) fazem a revisão deste modelo de instrução de Bunker e Thorpe (1982) no sentido da sua clareza e justificação em alternativa a um modelo tradicional. O principal objetivo desta investigação foi o de apresentar uma nova versão do modelo TGfU baseado numa perspetiva de aprendizagem. O artigo dos autores descreve a abordagem de TGfU, apresenta a pesquisa recente sobre este modelo, perspetivada numa nova visão científica. O resultado pretendido é o provimento de uma versão mais sólida e contemporânea deste modelo para aplicações futuras na prática e investigação sobre TGfU.

Ensino da Responsabilidade Pessoal e Social (*Integration, Transfer, Empowerment, and Teacher-Student Relationships*):

De acordo com Metzler (2011) desde muito cedo os programas de educação física têm sido desenvolvidos nas escolas, procurando ensinar mais do que só habilidades e conhecimentos de desporto, aptidão física, dança e jogos. Enquanto professores de EF, tem existido a tentativa de ensinar às crianças e aos jovens os valores pessoais e de responsabilidade social (comportamentos pós-sociais) que contribuem para a educação integral da pessoa.

A principal ideia por trás deste modelo é que grande parte do conteúdo ensinado na disciplina de EF permita aos estudantes a oportunidade de praticar e aprender a assumir a responsabilidade de si mesmo e dos outros colegas. Mas fundamentalmente a ênfase deve ser dada na medida em que a responsabilidade e atividade física (habilidades motoras e conhecimentos) não são resultados de aprendizagem separados; estes devem ser desenvolvidos e atingidos ao mesmo tempo na sistematização do modelo de ensino da responsabilidade Pessoal e Social. Os alunos devem constatar que o seu êxito e sucesso pessoal depende em parte da cooperação dos outros e aceitarem a sua própria responsabilidade neste trabalho de equipa. Aprender a reconhecer, aceitar e agir neste contexto de responsabilidade pessoal no decorrer das atividades físicas são um dos resultados mais importantes da aplicação deste modelo.

Não podemos deixar de elencar outros modelos de instrução encontrados aquando da nossa pesquisa bibliográfica e que são importantes analisar no contexto da nossa investigação. Optamos por explicar de forma menos aprofundada os modelos curriculares de Multiatividades (Multi-activity model instruction), Eleição/opção (Elective Model Instruction), Desportos de ar-livre e Aventura (Outdoor and Adventure Education instruction model) e Educação e Desenvolvimento das Habilidades motoras (Skills Themes Model Instruction) por serem comumente aceites e desenvolvidos em Portugal na aproximação e alinhamento ao CNEF nos diferentes anos e ciclos de ensino. Por exemplo o modelo por opção é praticado no 11º e 12º ano de escolaridade do ensino secundário e o desenvolvimento dos *skills* básicos motores é ensinado nos primeiros dois anos de escolaridade obrigatória em Portugal na área da Expressão e Educação Físico-motora. O modelo de multiatividades é uma constante evidência no 2º e 3º ciclo do ensino básico. Daremos principal destaque ao modelo “desporto para a Paz” e ao modelo de Instrução Centrado no Fitness. O primeiro porque nos parece inovador e o segundo porque somos da opinião que deve ser sempre utilizado com outros modelos de instrução em ordem a um estilo de vida ativo e saudável. Assim:

Multiatividades (*Multi-activities Model Instruction*) é um modelo mais tradicional e tipicamente usado nos EUA no ensino de crianças e jovens entre os 12 e os 17 anos (*middle and high school*). Tem como maior objetivo a introdução de uma grande variedade de atividades físicas e desportivas escolhidas pelo professor e desenvolvidas ao longo do ano através de diferentes unidades de ensino (Metler,2011).

Pode ser usado em combinação com outros modelos de instrução: eleição/opção, aptidão física (*fitness*), Desportos de ar-livre e aventura, entre outros. No entanto, é mais comumente associado aos jogos desportivos coletivos e outras atividades físicas (e.g., natação, ginástica e dança). O modelo de instrução por opção dá aos jovens que estão no final da escolaridade, ou até mesmo antes, a possibilidade da escolha das atividades a desenvolver de acordo com a oferta curricular das escolas. (*Elective model Instruction*). De uma maneira geral os estudantes reagem bem à escolha de atividades (Departamento de educação da Califórnia, 2006). Em última instância, os alunos escolhem atividades enquanto adultos de acordo com a sua motivação, então porque não permitir-lhes essa mesma escolha mais cedo, ao nível do ensino secundário? O modelo de desportos de ar livre e aventura é utilizado em Portugal como uma das áreas do quadro de extensão da Educação Física (PNEF-ES, 2001) e não deixa de ser idêntico ao proposto nos EUA cujo principal objetivo é o adquirir de conhecimentos e aprendizagens na utilização das diferentes atividades dos desportos de aventura (Metzler, 2011). No que se refere ao modelo *Skill Themes* que nos é largamente (re)conhecido na expressão e educação físico-motora no primeiro ciclo do ensino básico, trata-se do desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais apreendido através do jogo e de outras atividades para a formação integral do aluno. Serve de pré-requisito à aplicação de outros modelos de instrução. Em relação aos dois outros modelos de instrução que queremos apresentar, pelas razões já adiantadas, destacamos os seguintes:

Desporto para a Paz (*Sport for Peace Curriculum*): De acordo com Ennis et al (1999), o conceito de “Desporto para a Paz” não é novo na história curricular dos EUA e alicerça-se sobretudo em princípios como a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflitos, a moderação de controvérsias e na mediação escolar das classes sociais para um ambiente educativo pacífico. Assim este modelo assente na educação desportiva (Siedentop, 1994) no que se refere à relação que deve existir entre os diferentes elementos de um grupo (diferentes papéis desempenhados pelos alunos na competição desportiva) e congruente com as diferentes descobertas de Hastie (e.g., 1996; 1998) sobretudo no desenvolvimento do modelo *Teaching games for understanding* foi projetado para refletir as características da educação para a paz com objetivos e princípios curriculares especificamente voltados para a promoção de um comportamento não-violento, um senso de comunidade e o compromisso responsável dos estudantes.

Os alunos das escolas do meio urbano demonstram alguma dificuldade em envolverem-se no processo de ensino em geral e na educação física em particular. Assim como apresentam fragilidades na relação que estabelecem uns com os outros. Ennis et al (1999) descrevem num artigo intitulado “Creating a sense of family in urban schools using the «sport for peace» curriculum” um estudo realizado em três fases distintas para averiguar a eficácia do ensino da Educação Física através do modelo “Desporto para a Paz” com o objetivo de aumentarem o empenho dos estudantes nas atividades física propostas e incrementarem uma relação positiva entre os mesmos. Na fase I, dez professores de seis escolas ensinaram uma unidade de ensino de futebol de forma tradicional, na fase II foram formados nas premissas que constituem o modelo de instrução do “Desporto para a Paz” e finalmente na III fase aplicaram o modelo às suas turmas. Foi utilizada a comparação constante através da observação e entrevistas. Os resultados sugerem que o modelo aplicado promove a responsabilidade partilhada, a confiança e o respeito entre os alunos, criando até mesmo um senso de família aceite por todos. Os rapazes e raparigas com fracos resultados na performance e habilidades motoras responderam muito positivamente a este modelo de instrução, sentindo-se bem-sucedidos, aumentando a sua participação e envolvimento na sala de aula. Este modelo foi igualmente aplicado num outro estudo de Ennis (1999) em resposta às perceções e experiências das raparigas num currículo baseado nos jogos desportivos coletivos num formato tradicional de multiactividades. Já que este último modelo tem tendência a ser benéfico para os mais habilidosos e sobretudo para os rapazes que marginalizam e têm comportamentos agressivos para com as suas colegas e os seus colegas menos hábeis. O “Desporto para a Paz” oferece uma oportunidade para as raparigas participarem e melhorarem as suas habilidades, que podem assim, interagir positiva e propositadamente num ambiente desportivo.

Modelo de Instrução Centrado no *Fitness* (*Fitness Education Model*): Para Metzler (2011) podemos constatar três modelos que se relacionam com este modelo de educação, são eles:

(1) *Curriculum Model for fitness*: neste modelo o principal objetivo é a aprendizagem das atividades físicas que levam ao desenvolvimento da aptidão física relacionada com os fatores de saúde (e.g., corrida / caminhada, musculação, aeróbica, pilates, etc.);

(2) *Curriculum Model for Fitness Concepts*: trata-se da aprendizagem de factos e conceitos que contribuem para o desenvolvimento da aptidão física e da saúde.

(3) *Curriculum Model for Health Optimizing*: o principal resultado deste modelo é aprender conhecimentos e habilidades para a participação em atividade física ao longo da vida e para alcançar os melhores benefícios de saúde (aprendizagem de desportos com um alto nível de complexidade, dança, jogos, conhecimentos de nutrição, planeamento de *personal fitness/training* e desportos para a vida futura).

Este modelo é caracterizado e apelidado por Tinning (2010) como sendo *the Pedagogy and Health Oriented Physical Education* (HOPE).

Para Jewett, Bain e Ennis (1995) os objectivos e os principais resultados deste modelo podem ser traduzidos pelas seguintes palavras:

... goals of physical education curricula based on the fitness education model relate to the improvement of student's fitness status. However, important variations occur in the scope and variations of specific stated outcomes desired, in accordance with changing definitions of fitness. At the same time, all fitness education curricula are designed to develop knowledge about fitness, skills in activities with health benefits, and habits of regular exercise. (1995, p. 197)

Da mesma opinião são os autores Houston e Kulinna (2014) e Sallis et al (2012) que adiantam que um bom programa de EF deve fornecer aos alunos os conhecimentos, as habilidade e capacidades motoras, os comportamentos e a confiança para serem fisicamente ativos durante toda a vida. Haerens et al (2011) sugerem que este “modelo de educação para o *fitness* relacionado com a saúde” deve ser sobretudo centrado nos alunos para que possam valorizar uma vida fisicamente ativa, através de boas práticas de atividade física no sentido de melhorarem o seu bem-estar e a sua saúde para o resto das suas vidas. De alguma forma e relacionado com o nosso principal objeto de estudo: as orientações educacionais, os autores sugerem que este modelo terá maior sucesso quando implementado por professores que tenham um perfil de orientação educacional para a autorrealização e responsabilidade social.

De uma maneira geral e de acordo com a literatura consultada (e.g., Kirk, 2005, 2010; Lund & Tannehill, 2010; Sallis et al, 2012) podemos resumir os principais objetivos deste modelo da seguinte forma:

Os alunos devem adquirir valores relacionados com a autoeficácia, motivação intrínseca e compreensão do exercício físico. Têm um bom entendimento do “como” e do “porquê” da aplicação de um modelo com uma abordagem educativa para o *fitness*. Percebem os principais objetivos do modelo de educação proposto pelos professores, no sentido de desenvolverem o conhecimento para a vida ativa expresso eficazmente na prática da atividade física regular fora da escola. São capazes de avaliar os seus próprios níveis de aptidão física e desenvolverem programas individuais de treino com base nos resultados obtidos. Deste modo, e de acordo com a bibliografia consultada, já mencionada, atrevemo-nos a dizer que ao fim da operacionalização deste modelo de instrução, os alunos deverão ser capazes de:

- Demonstrar um entendimento da relação que existe entre o exercício físico, aptidão física e um estilo de vida ativo e saudável através das escolhas que constroem para o seu futuro.

- Demonstrar um conhecimento dos componentes relacionados com a saúde e aptidão física (capacidades físico-motoras): a resistência aeróbia, a força muscular, resistência muscular, flexibilidade e composição corporal, a velocidade, a agilidade e a coordenação.

- Avaliar o seu nível de aptidão física individual. Conceber um programa individual de treino para elevar a aptidão física e que satisfaça as necessidades e interesses individuais de cada um.

- Participar (3 vezes por semana) em atividades físicas de forma regular.

- Avaliar a atividade física do dia-a-dia de acordo com o seu valor para o *fitness*.

- Demonstrar uma consciência crítica em relação à nutrição e sua influência na aptidão física.

- Avaliar com discernimento as “modas” de *fitness* e as suas falácias no entendimento da sua participação enquanto consumidor.

- Perceber o mecanismo do stress e a sua influência na dimensão fisiológica e psicológica do organismo.
- Identificar e aplicar os princípios de prevenção de lesões.
- Usar estratégias motivacionais para aumentar a participação em atividades físicas e de *fitness*.
- Demonstrar um entendimento da problemática de saúde associada aos níveis de aptidão física inadequados.
- Avaliar os estilos de vida individuais e relacionar com a qualidade de vida.
- Demonstrar uma atitude positiva em relação à atividade física ao longo da vida.
- Compreender e aplicar a biomecânica do movimento e os princípios fisiológicos relacionados com o treino e o exercício físico.

Ainda neste contexto de reconhecimento dos modelos de instrução curricular em EF, apresenta-se o quadro teórico do espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1986; 2008), já que muitas das orientações educacionais em estudo que se configuram num perfil de orientação educacional específico (Vieira, 2003; 2007) têm tendência a identificarem-se com determinadas estratégias e estilos de ensino em detrimento de outros.

Segundo Mosston e Ashworth (1986), o axioma da Teoria de Ensino baseia-se em determinados comportamentos e decisões de ensino. Trata-se da implementação de uma cadeia de decisões que são tomadas durante o processo ensino, com o intuito de induzir um estilo particular de aprendizagem. Esta cadeia de decisões é composta por três fases:

1. Fase de pré-impacto: onde são abordados os objetivos pedagógicos a atingir; a seleção do(s) estilo(s) de ensino a ser(em) utilizado(s); onde se efetua a previsão do estilo de aprendizagem dos alunos; onde se prevê a quem se dirige a aprendizagem (aluno, grupo ou classe); onde se seleciona os conteúdos a lecionar; onde vai decorrer a aprendizagem (espaço e localização); quando vai decorrer essa ação (início, fim, ritmo, duração, intervalos das situações de aprendizagem); onde se sistematiza os procedimentos de avaliação. No fundo o professor situa-se numa fase pré-interativa em que se preocupa com todas as questões de planeamento.

2. Fase de impacto: caracteriza-se pelas decisões tomadas pelo professor durante a ação educativa. É a fase em que se implementa e adapta as decisões pré-interativas.
3. Fase de pós-impacto: consiste no processamento e avaliação da informação recolhida nas fases anteriores. Avalia-se a pertinência dos estilos de ensino aplicados. É uma fase que se relaciona com o pensamento pós-interativo do professor (Clark & Peterson, 1986).

Mosston e Ashworth (1986) preconizam a conceituação de *Anatomia do Estilo de Ensino* que se traduz na elaboração de uma estrutura das decisões organizadas e que são tidas em conta no processo de aprendizagem, onde se identificam, analisam e diferenciam os diversos estilos e categorias decididas para cada um.

O *Espectro de estilo de ensino* divide-se em dois grandes grupos: os estilos de ensino *convergentes* que se caracterizam essencialmente pela capacidade de reprodução de ideias, movimentos e modelos já adquiridos pelos estudantes. E os estilos de ensino denominados por *divergentes* que consistem na capacidade de produção de novos conhecimentos e novos movimentos, assim como na criação de novos modelos a implementarmos futuramente pelos alunos. Os estilos de ensino estão divididos por aquilo que os autores consideram ser a *barreira da descoberta*. Não queremos aprofundar grandemente este quadro teórico, trata-se apenas de revisitá-lo, já que é um conhecimento científico, pedagógico e técnico adquirido há quase quatro décadas no e para o ensino da EF e pode ser vantajoso no que respeita a ensinar um modelo de instrução curricular para a aptidão física. Nesta cadeia de interação entre professor e aluno tem que se ter em conta a adequação do ensino para todos os intervenientes no processo e deve ser considerado de forma inequívoca a motivação e experiência singular de cada um dos alunos (Wittrock, 1986). Nesta sistematização teórica de Mosston e Ashworth (2008) existem dez estilos de ensino, cinco aquém da barreira da descoberta, considerados convergentes (A), e cinco para além dessa mesma barreira, definidos por divergentes (B) e que podem ser caracterizados da seguinte forma:

A) Estilo de ensino convergente – O ensino e a aprendizagem é guiado, organizado e apresentado pelo professor. Este último toma o máximo de decisões pedagógicas na transmissão dos conteúdos a ensinar. Destacam-se os seguintes estilos de ensino:

1 – Comando (*The Command Style*): A característica básica deste estilo é o estímulo aplicado pelo professor e a resposta do aluno. Neste estilo de ensino todas as decisões são tomadas pelo professor, tendo este o um papel preponderante e bem definido, determinando os objetivos da aula, escolhendo as atividades da aula, fornecendo a informação precisa para a execução das tarefas e habilidades motoras. O professor avalia a performance dos alunos e corrige se necessário. Ao aluno cabe o papel de seguir, realizar e obedecer a todas as indicações dadas pelo professor. A metodologia deste estilo de ensino consiste essencialmente num conjunto estratégias de demonstração e na utilização de vozes de comando por parte do professor. O desempenho do aluno é a resposta imediata à solicitação do professor que é caracterizada pela uniformidade e conformidade das sua prestação, bem como de um controlo direto de segurança por parte deste último.

2 – Tarefa (*The Practice Style*): neste estilo de ensino o aluno assume algumas decisões quanto às tarefas a executar. O professor seleciona os objetivos pedagógicos a alcançar e as tarefas motoras a executar, bem como as formas de organização e as estratégias de ensino a operacionalizar. De acordo com estes imperativos o aluno vai executando as tarefas delineadas pelo professor, deixando-o mais disponível para dar um acompanhamento mais individualizado na realização das tarefas propostas na aula. O estilo de ensino “Tarefa” objetiva a promoção de autonomia do aluno na tomada de algumas decisões na realização da aprendizagem formal, já que o aluno assume decisões em relação ao tempo e ritmo na realização da tarefa proposta pelo professor.

3 – Recíproco (*Reciprocal Style*): as características que definem o estilo de ensino recíproco incluem o desenvolvimento de interações sociais entre alunos, utilizam a reciprocidade de papéis que reforçam a aplicação de *feedbacks* entre pares. Esta informação de retorno é conduzida por critérios específicos pré-definidos pelo professor. Neste estilo de ensino, a função essencial do professor é fazer com que todos os estudantes alcancem os critérios de êxito propostos, fornecendo quando necessário os *feedbacks* adequados ao aluno com o papel de observar o desempenho motor do colega (observado).

Assim, o papel dos alunos consiste num trabalho de parceria e cooperação. Um dos alunos executa a tarefa motora proposta, enquanto um outro aluno é o observador que vai oferecer os *feedbacks* necessários para o êxito da tarefa, utilizando os critérios planeados pelo professor. Durante o processo de ensino, o executante e o observador trocam de papéis (o executante torna-se observador e o observador torna-se executante) evidenciado a essência da aplicação deste estilo de ensino.

4 - Auto-avaliação (*The Self-Check Style*): Neste estilo de ensino há uma mudança relativamente aos anteriores no que respeita aos papéis do professor e do aluno. O aluno torna-se mais autónomo e independente na execução das tarefas motoras propostas pelo professor, conseguindo avaliar o seu desempenho. Este identifica os principais erros (componentes críticas de aprendizagem) e os seus limites individuais aquando da sua performance. Na essência deste estilo de ensino, o estudante confronta-se diretamente com as suas próprias capacidades, consolidando a consciência individual cinestésica durante a execução da tarefa. A organização da turma está dependente das decisões da totalidade dos alunos em função da natureza das situações de aprendizagem promovidas pelo professor.

5 – Inclusivo (*The Inclusion Style*): Neste estilo de ensino é introduzido um novo conceito de planeamento da tarefa a executar. A tarefa pode atingir vários níveis de performance com graus de desempenho motor diferenciados. É aos alunos que cabe a decisão do nível mais adequado para iniciarem o processo de ensino, utilizando as diferentes variantes de facilidade e dificuldade da tarefa propostos pelo professor. Existe sempre uma forma de execução motora de acordo com das diferenças individuais de cada um dos estudantes tornando o processo de ensino e aprendizagem.

B) Estilo de ensino divergente – nestes estilos, o ensino e a aprendizagem é caracterizado pela pesquisa e descoberta por parte do aluno com base nas suas capacidades motoras e cognitivas. Os estudantes escolhem e ensaiam várias soluções para o problema apresentado pelo professor, promovendo a capacidade de programação da sua própria aprendizagem. Ao aluno compete a descoberta das soluções adequadas para a resolver os problemas de forma autónoma. Os estilos caracterizam-se da seguinte forma:

6 - Descoberta guiada (*The Guide Discovery Style*): É com este estilo de ensino que se inicia o processo de descoberta por parte do aluno. A principal diferença em relação aos estilos de ensino mencionados anteriormente anteriores está na relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno. Desta feita, a função do professor é estimular o aluno para a descoberta de conceitos e conduzi-lo para a resposta de determinada tarefa. É necessário planejar uma sequência de questões e respostas encadeadas que levam os alunos a um objetivo previamente estipulado, obrigando-os, desta forma, a desenvolverem-se no campo da exploração, da investigação e da procura da solução de problemas. Nesta possibilidade, o aluno terá várias experiências que estimulam o seu raciocínio, promovendo a autodescoberta, até encontrar definitivamente a solução mais ajustada ao problema proposto pelo professor.

7 – Divergente (*The Divergent Discovery Style*): Este estilo de ensino apresenta múltiplas respostas para determinado problema. O aluno é estimulado pelo professor a usar o seu raciocínio através de princípios lógicos e de pensamento crítico. É um estilo de ensino que tem como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de criar novas soluções na abordagem a novas temáticas, diversificando as possibilidades de resposta para um problema específico. Promove-se a capacidade de raciocínio e a criatividade dos alunos no sentido de produzir novas soluções, para além das respostas convencionais óbvias O professor apresenta a problemática ao aluno aceitando diversas respostas para o mesmo problema.

8 - Programa Individual (*The Learner – Designed Individual Program Style*): Este estilo requer um percurso extremamente metódico para desenvolver a capacidade criativa do aluno. Este tem independência e autonomia nas decisões sobre a especificidade do conteúdo, através de um programa individualizado constituído por determinados tópicos baseados no conteúdo planeado e decidido pelo professor. Ao aluno cabe examinar as soluções, validá-las, organizá-las e estabelecer as devidas ligações possíveis em relação ao problema proposto.

9 - Centrado no aluno (*The Learner- Initiated Style*): Neste estilo de ensino é ao aluno que compete a condução do processo de ensino e aprendizagem, recorrendo ao professor apenas para esclarecer questões que possam surgir. O professor tem um papel de mediador, promovendo a discussão dos conteúdos e a interação entre os estudantes.

É um tipo de aprendizagem de longa duração onde o aluno assume o seu processo de autodesenvolvimento. A avaliação do progresso e desempenho é feita pelo próprio estudante tendo a assessoria do professor como seu apoio.

10 - Auto-ensino (*The Self-Teaching Style*): Neste estilo de ensino o estudante é autodidata, em que procura os conteúdos de maior significado para a sua aprendizagem. É um estilo de ensino pouco provável de acontecer na escola e no ensino da EF. Requer uma logística e um planeamento extremamente rigoroso.

Os estilos de ensino oferecem aos professores uma base teórico-prática para a compreensão das estruturas de tomada de decisão que existem em todos os contextos de ensino e aprendizagem. Trata-se de reconhecer as variáveis que aumentam a eficácia pedagógica no ensino da disciplina de EF. É necessário, sobretudo, que os professores combinem deliberadamente os estilos de ensino para conseguirem variações de aprendizagem eficazes no sentido da promoção da saúde e de um estilo de vida ativo.

Este quadro teórico-prático da EF reveste-se de uma importância tal, que será temática no congresso internacional da AIESEP (Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique – International Association for Physical Education in Higher Education) no ano de 2016 em Laramie, WY, USA na Universidade Wyoming. Será a celebração dos 50 anos do espectro dos estilos de ensino. A este propósito, no artigo *Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012*, Michael Goldberger, Sara Ashworth & Mark Byra (2012) refletem sobre a influência das críticas dos investigadores nesta área de especialidade e dos desenvolvimentos destas pesquisas no campo da EF.

Esta operacionalização de modelos de instrução curricular constituídos por métodos, estratégias e estilos de ensino pode ser a solução indicada para ultrapassar alguns dos problemas que se fazem sentir na didática da EF. Nomeadamente num modelo de instrução mais inclusivo e que permita aos alunos um estilo de vida ativo durante a sua vida adulta. O uso dos modelos de ensino pode ajudar os professores a atender às orientações metodológicas do CNEF. Trata-se de diferenciar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos e das metas a atingir em cada uma das unidades de ensino planeadas.

Se entendermos as orientações educacionais como as crença e perspectivas filosóficas sobre a elaboração de currículos e sua implementação ao nível do ensino / aprendizagem, a importância de perceber estas questões torna-se ainda mais importante, já que cada um dos professores de EF pode aproximar-se do propósito do currículo nacional a partir de diferentes perspectivas.

É importante reconhecer e respeitar as diferentes abordagens que existem na certeza do compromisso de criar um currículo experienciado de qualidade do qual todos nos possamos orgulhar. O ensino que é “imposto” raramente é bem-sucedido. Até porque existem premissas que se constituem em teorias estudadas e que são necessárias levar em conta, tais como:

- a) A maior parte dos professores têm necessidade de estar convictos acerca dos valores curriculares que são transmitidos antes de adotarem alguma mudança e inovação no seu ensino (Sparkes, 1987; 1991);
- b) A resistência que muitos professores manifestam em relação à inovação curricular é usualmente fruto da incompatibilidade dos seus valores e crenças e aquilo que está proposto nos projetos curriculares (Hargreaves, 1989);
- c) A resistência à inovação é particularmente forte quando os professores mantêm a crença que esta vai contra os seus objetivos pessoais e profissionais e em nada vai favorecer os seus alunos (Jewett, Bain & Ennis, 1995).

É neste contexto de preocupação, em que os professores não são descomprometidos das suas ideologias e que decidem o que é ou não adequado operacionalizar nas suas aulas que se insere a seguinte investigação e que procuramos problematizar claramente no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Este capítulo tem o intuito de definir e clarificar as questões da investigação. Apresenta-se de forma elucidativa o problema, os objetivos e a principal hipótese de pesquisa. Procura-se, ainda, contextualizar o nosso estudo de forma paradigmática e explicitar as respostas que aspiramos obter com a realização desta tese.

DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES DE PESQUISA

1. Apresentação da problemática em estudo

Tivemos a possibilidade de publicar a nossa problemática no livro “rumos pedagógicos da educação Física em Portugal” com o título “as orientações educacionais dos professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo e saudável” (Vieira & Carreiro da Costa, 2012). Partimos de duas áreas científicas que justificam um ensino de qualidade em educação física, enquanto disciplina obrigatória do currículo português: a área da teoria e desenvolvimento curricular e um programa de investigação, conhecido em educação por “paradigma do pensamento do professor” (Clark & Peterson, 1986).

Não pretendemos explorar neste capítulo a evolução dos paradigmas que têm contextualizado a investigação da educação física no nosso País, pois que esse exercício já foi feito com mestria por Carreiro da Costa (1988) e Januário (1992). Todavia, pretendemos objetivar e problematizar o objeto da nossa investigação de uma forma paradigmática.

Concordamos com Januário (1992) quando adianta que: “relativamente à investigação sobre o ensino, a tomada de posição entre os pressupostos teóricos dos diferentes paradigmas nem sempre é uma tarefa clara, e tem constituído muitas vezes um facto que origina incompreensões e mal-entendidos” (p.7).

O ensino é uma realidade complexa de estudar e os investigadores têm contribuído para a sua compreensão através da pesquisa de um conjunto de premissas, asserções e princípios que permitam a construção de modelos de investigação comumente aceites pela comunidade científica. A explicação da realidade neste pressuposto não é mais do que a definição de um paradigma. É, por isso, necessário a clara opção e assunção por determinado modelo como o fizemos no início deste capítulo e como o faremos mais adiante nas opções metodológicas. Para Carreiro da Costa (1996b) trata-se de:

assumir que a escolha dos problemas a investigar, a formulação das perguntas de partida, o tipo de informações e de dados que se recolhem, os instrumentos de investigação que se utilizam, bem como a forma como se analisam e tratam os dados obtidos, são procedimentos que exprimem a visão de Educação, Educação Física e Ensino que o investigador partilha (p.8)

Cada um de nós tem a noção do que é uma boa intervenção didática no ensino. Estamos perante aquilo que Carreiro da Costa (1996b, p.7) sublinha como sendo

por um lado, a nossa concepção de Educação Física, as finalidades que lhes atribuímos, e a nossa opinião sobre o que deve ser ensinado e aprendido na Escola, e que influencia, por outro lado, a forma como valorizamos as práticas educativas (figura 6).

O autor adianta que o entendimento que cada um de nós tem sobre o que é uma adequada intervenção didática e um ensino de qualidade em Educação Física decorre de duas importantes dimensões: (a) a concepção de Educação Física e (b) o que deve ser ensinado e aprendido na escola.

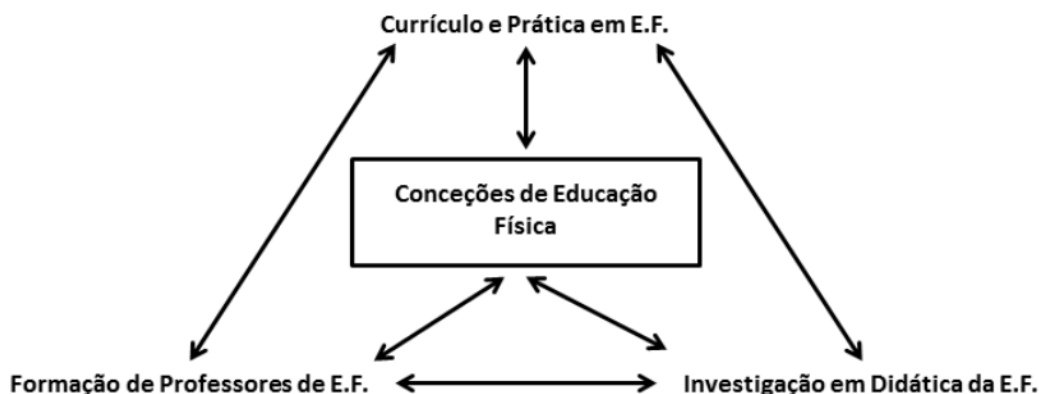


Figura 6 Relação entre Conceção de Educação Física, Didática da Educação Física, Formação de Professores e Investigação em Didática (Carreiro da Costa, 1996b, p.8)

Esta questão é equacionada de uma forma bastante abrangente, onde se destacam as relações entre a concepção de Educação Física, a investigação em ensino, a formação de professores, o currículo e as práticas em Educação Física (Carreiro da Costa, 1996). Existe um conjunto de relações entre as diferentes dimensões no modelo apresentado, no entanto a concepção de Educação Física ocupa um lugar central em relação a todos os outros domínios, pela influência que exerce em áreas de intervenção distintas, mas relacionadas. As práticas de ensino nas escolas são influenciadas pela orientação filosófica que cada um tem de Educação Física. Os currículos são a expressão, mais ou menos explícita, do que se entendem ser as finalidades e os contornos funcionais da Educação Física escolar. A investigação em ensino e a formação de professores faz-se de acordo com a representação do que é ser professor (Carreiro da Costa, 1996a). No fundo, as orientações educacionais (concepções e crenças) influenciam as nossas decisões, quer em programas de formação inicial e contínua, quer nas opções que tomamos na sala de aula, quer ainda nas opções curriculares que escolhemos.

A este respeito Silverman e Ennis (2003), apresentam um modelo similar ao que acabamos de descrever e que nos permite continuar a contextualizar o nosso estudo.

Para os autores à medida que tem aumentado o número de investigadores no ensino da Educação Física, tem vindo a acontecer uma especialização neste campo de pesquisa; não sendo já possível pensar e perspetivar a investigação como apenas uma área de estudo. Assim apontam três subáreas de especialização na investigação do ensino da Educação Física (Figura 7).

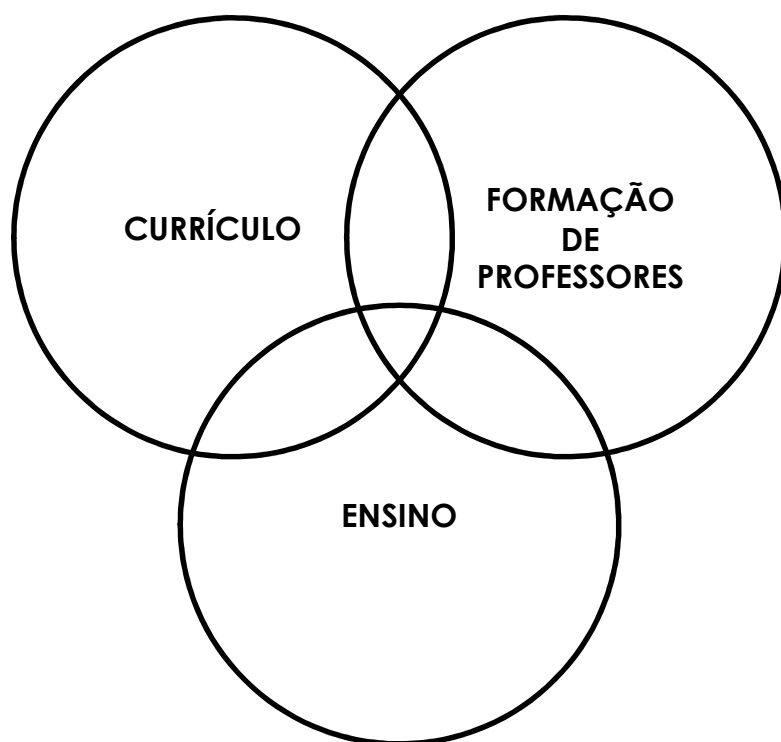


Figura 7 Subáreas de investigação no ensino da educação Física (Silverman & Ennis, 2003, p.4)

Para os investigadores existem, assim, três subáreas de investigação na área que apelidaram de “field of physical education pedagogy” (Silverman & Ennis, 2003, p.4), a saber: o currículo, o ensino e a formação de professores. Apesar de subáreas distintas de estudo, estas sobrepõem-se, existindo uma congruência entre as mesmas. O modelo apresentado sugere que:

- a) existe a possibilidade destas três subáreas de estudo se sobreporem e aparecerem numa única investigação, ainda que seja uma hipótese, segundo os autores, pouco provável de acontecer enquanto objeto de estudo de um só documento científico e/ou académico pela complexidade de variáveis de estudo que comporta.
- b) algumas investigações podem facilmente ser enquadradas e categorizadas numa destas subáreas.
- c) existem outras investigações em que esta sistematização não é tão evidente.

O que não há dúvida é que as subáreas citadas contribuem para a compreensão geral do ensino e permitem aos investigadores estudar as problemáticas onde se pretendem especializar em termos de conhecimento científico. Ainda que no artigo “enhancing learning: an introduction” dos editores e autores Silverman e Ennis (2003), seja apresentada uma análise exaustiva da investigação realizada no ensino de Educação Física segundo as diferentes subáreas no modelo apresentado, pretendemos apenas referir-nos à subárea “currículo” por ser aquela que neste modelo contextualiza o nosso objeto de estudo. Embora seja uma área cujo enfoque tem sido colocado no que é ensinado na Educação Física, os investigadores têm procurado dar resposta a outras questões como sejam:

- Porque é que os professores selecionam determinados conteúdos para as suas aulas?
- Como é que as orientações educacionais influenciam a seleção e implementação do currículo?
- Qual é o processo segundo o qual o currículo é desenhado e projetado?

Esta área lida com o conteúdo da Educação Física e como determinamos aquilo que deve ser ensinado nas escolas. O nosso contributo vai nesse sentido ao procurarmos perceber o currículo institucional e operativo no ensino secundário e a forma como os professores com perfis de orientação educacional o valorizam e o implementam.

Também Kim Graber, da Universidade de Illinois, no seu capítulo “research on teaching in physical education” (2001), publicado na 4ª edição do Handbook of Research on Teaching (Richardson, 2001) faz uma revisão dos estudos realizados em Educação Física e apresenta um modelo conceptual das áreas de investigação nesta área (figura 8):

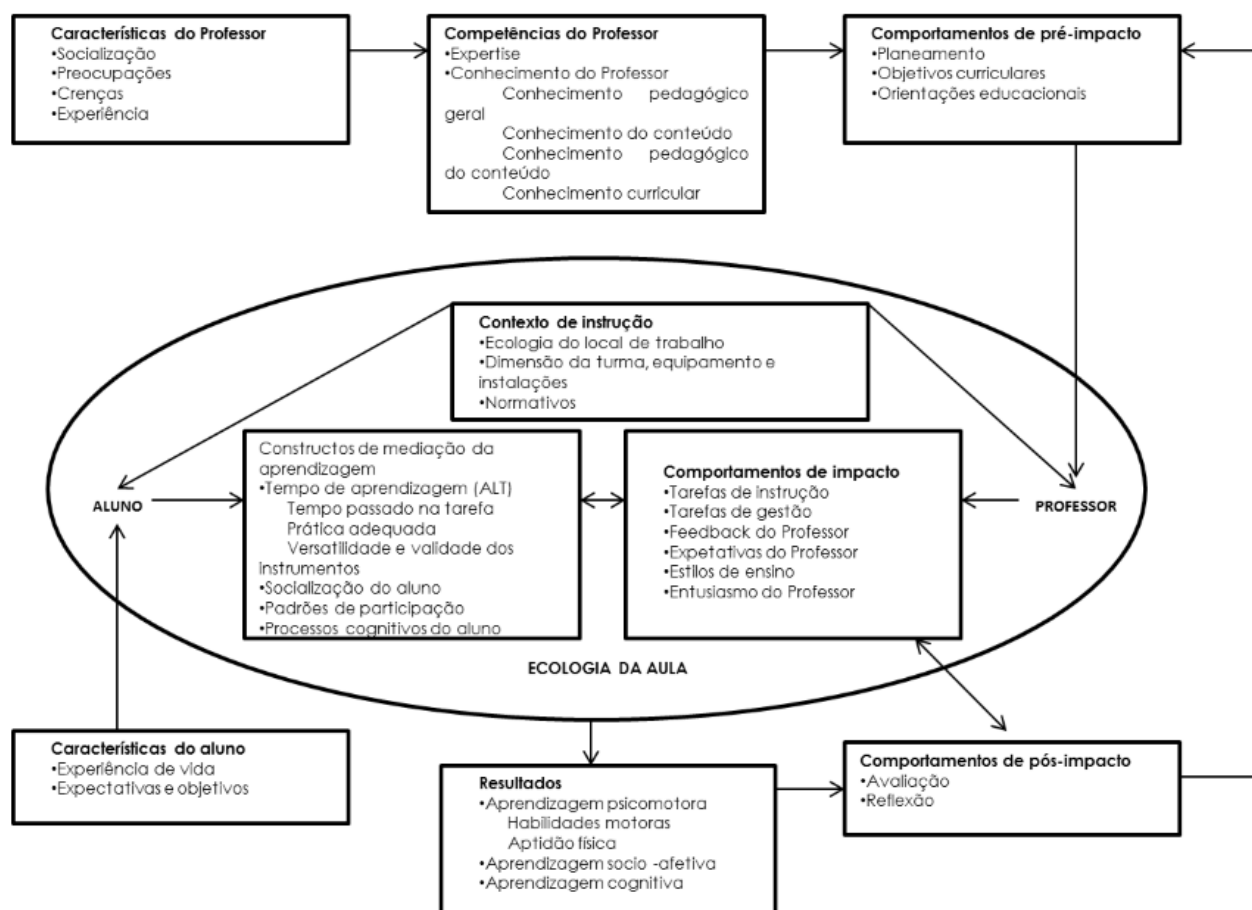


Figura 8 Modelo conceptual de investigação no ensino da Educação Física de Graber, 2001, p.492

O autor contextualiza as diferentes áreas de investigação num modelo organizado em nove categorias distintas e que são ordenadas de acordo com o que considera ser as opções lógicas do ensino em Educação Física. Não pretendemos analisar e interpretar criticamente este modelo, apenas queremos referir que Graber (2001) considera o estudo das orientações educacionais como uma área independente de investigação e advoga que a investigadora mais ativa nesta área de estudo tem sido Catherine Ennis, descrevendo os principais estudos efetuados de uma forma muito sucinta (p.497).

Carreiro da Costa (2008) a este propósito explica que a investigação em Educação Física na Universidade Técnica de Lisboa começou a ser estruturada e sistematizada em 1982 e tem seguido os mesmos paradigmas de investigação dos estudos realizados internacionalmente, apresentando o seu modelo de estudo, apelidado de modelo heurístico do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física (figura 9).



Figura 9 Modelo de investigação ecológico em didática da Educação Física de Carreiro da Costa, 1999, p.429

O autor procura evidenciar neste modelo a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física e as relações que podem existir entre as diferentes variáveis que o integram. No essencial e tal como o investigador o afirma, trata-se de destacar o processo de ensino em Educação Física como “interpessoal, intencional, visando não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências socio-culturais essenciais à socialização e à integração cultural de todos os jovens” (Carreiro da Costa, 1999, p.429). O modelo configura as diferentes relações epistemológicas do ensino da Educação Física estudado em Portugal nos últimos anos.

Interessa-nos evidenciar que neste e para este processo de ensino e aprendizagem são mobilizados, não só os comportamentos dos professores e alunos, como também os aspetos cognitivos e afetivos dos mesmos. Estamos por isso a contribuir, com este estudo, para o entendimento de uma parte deste modelo (figura 10).

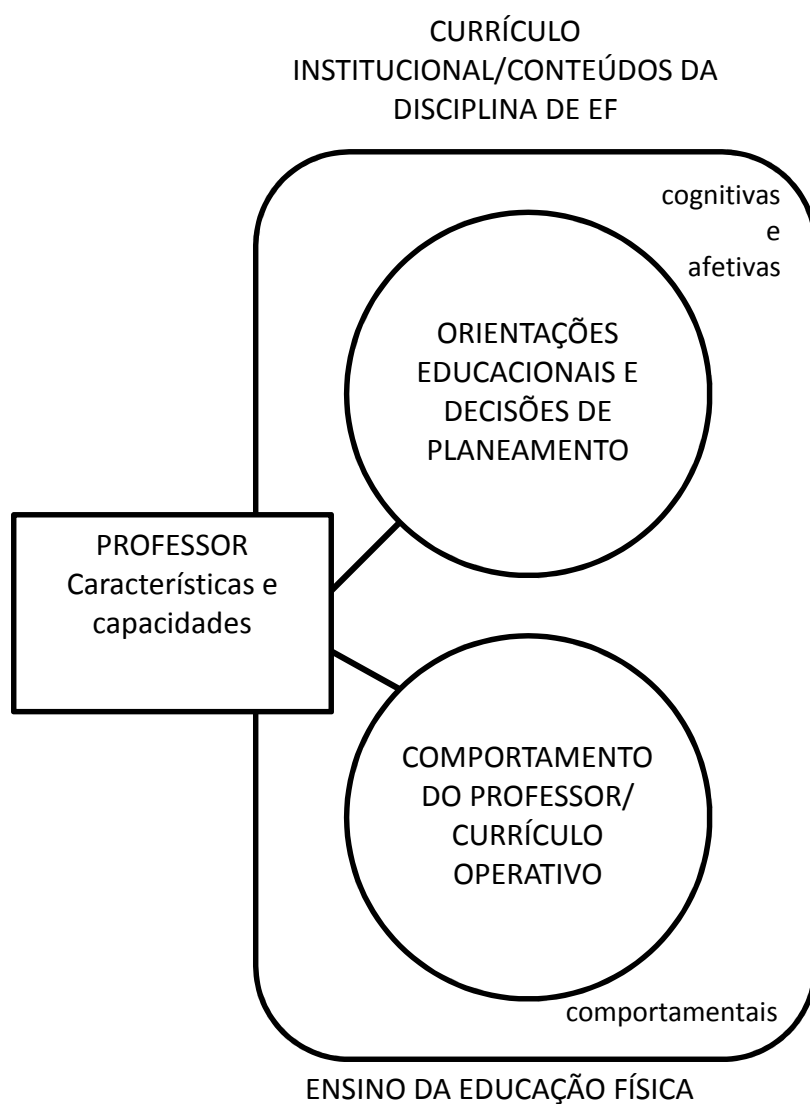


Figura 10 Estrutura esquemática da problemática com base no modelo de investigação em didática da Educação Física de Carreiro da Costa, 1999, p.429

As referências na literatura científica sobre as teorias do conhecimento no ensino assentam fundamentalmente em três grandes paradigmas: o paradigma do processo-produto, o paradigma do pensamento do professor e o paradigma dos processos mediadores ou pensamento do aluno.

Cloes e Roy (2010) no seu capítulo de livro “le cheminement de l’approche écologique: du paradigme processus-produit au modele heuristique du processus enseignement-apprentissage” desenvolvem as premissas que constituem cada um destes modelos paradigmáticos no ensino da Educação Física.

Carreiro da Costa (1996b, 1999 e 2008) e Silverman e Ennis (2003) fazem igualmente esta sinopse nas suas publicações científicas. Apresentamos sucintamente cada um dos paradigmas indicados anteriormente, acrescentando um outro, apelidado de paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1979), igualmente referido pelos autores citados:

- Paradigma processo-produto - durante algumas décadas, este paradigma, resolveu muitos problemas de investigação e trouxe naturalmente contributos importantes para expressar a realidade da sala de aula. A abordagem nesta investigação estabelece uma relação de causalidade entre os comportamentos do professor (processos de ensino) e o comportamento dos alunos (resultados da aprendizagem por ação do professor). A investigação na Educação Física tem-se preocupado em estudar a eficácia no ensino a partir da perspetiva dos professores e alunos, abordando questões como a relação dos comportamentos dos professores e alunos e a aprendizagem destes últimos. Tem procurado perceber como é que os alunos mediam a instrução dada pelos professores e como é que os métodos de ensino podem influenciar a aprendizagem dos mesmos. A pesquisa nesta área tem-se concentrado, principalmente, na aprendizagem das habilidades motoras, mas nos últimos anos tem abordado outros objetivos relacionados com o conhecimento, a afetividade e o desenvolvimento social (figura 11)

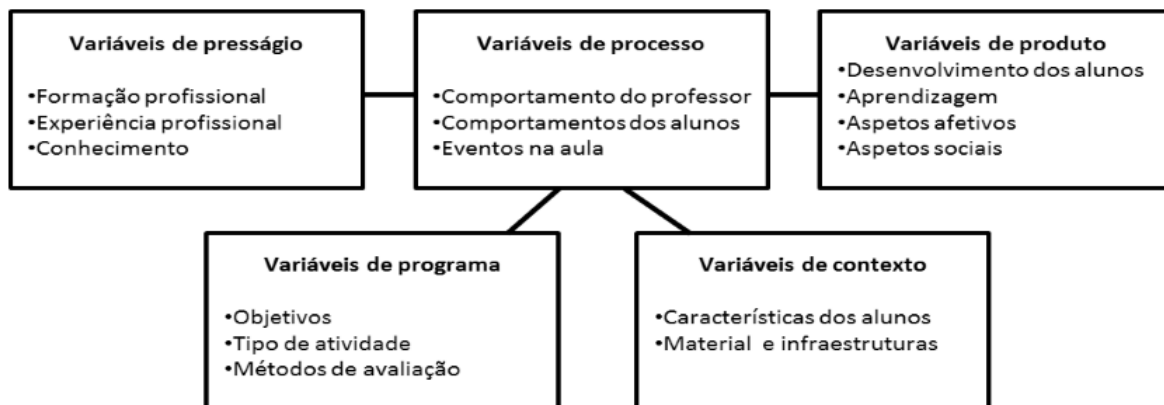


Figura 11 Modelo de estudo do processo-produto, adaptado por Cloes e Roy, 2010, p.26 a partir de Pierón, 1993

- Paradigma do pensamento do professor - este projeto de investigação foi e tem sido desenvolvido a partir da constatação que os professores estruturam a sua atividade profissional com base na percepção do fenómeno educativo (do qual fazem parte) e no significado e valor que lhe atribuem. Este paradigma pressupõe que o conhecimento, os valores e as crenças constituem-se como fatores essenciais no pensamento e ação do professor. Os investigadores têm assim, procurado, perceber os processos cognitivos dos docentes (tomada de decisão, crenças, valores, etc.).
- Paradigma dos processos mediadores (cognitivos e socio afetivos) do aluno - na perspetiva de ensino quando se quer «medir» os ganhos de aprendizagem dos alunos e determinar a natureza de participação na sala de aula dos mesmos é necessário compreender os seus processos cognitivos. Na impossibilidade de obter resultados idênticos no comportamento e aprendizagem dos estudantes, foi levado a cabo este modelo de investigação, dando um papel central ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.

- Paradigma ecológico - este paradigma integra o processo de ensino e aprendizagem num sistema dinâmico relacionado com o contexto e ambiente em que ocorre. Os investigadores interessam-se, sobretudo, pela relação que acontece entre as exigências do ambiente (o contexto familiar, o envolvimento da comunidade, o clima da escola, o meio sociocultural e económico, etc.) e as situações que ocorrem em contexto de sala de aula. Esta abordagem permite estudar de forma aprofundada e interpretativa as relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo, percebendo as diferentes significações que estes constroem do mesmo.

Naturalmente que o nosso estudo está desenvolvido e contextualizado no paradigma do pensamento do professor, como já foi referido no início deste capítulo.

O paradigma do pensamento do professor constitui-se num conjunto de asserções, conceitos ou proposições que parte da premissa que o docente é uma pessoa que raciocina, que toma decisões, que é um sujeito reflexivo, que emite juízos de valor e que é portador de orientações educacionais (*value orientations*), que guiam a sua atividade profissional. Esta, é precisamente a definição de orientações educacionais adiantada por Ennis (2003): “value orientations are educational belief systems that guide educators’ decisions about content, instruction, and evaluation” (p.124). Identificamo-nos com uma outra definição de orientações educacionais da autora e seus colegas porque encerra uma outra entrada na nossa problemática em estudo: o que é um «aluno bem-educado» na disciplina de Educação Física. Assim para Ennis, Ross e Chen (1992), orientações educacionais são:

belief structures or philosophical positions that can be defined operationally in educational settings. They represent educational perspectives that influence the teacher’s relative emphasis on the learner, the context and the body of knowledge. Value orientations are pervasive factors that determine the characteristics of a ‘*physically educated person*’ [itálico nosso] within alternative curricular perspectives. (p.38)

A este respeito Fisher, Repond e Diniz (2011) também consideram que esta é uma problemática que merece ser estudada quando afirmam no capítulo de livro intitulado “a physically educated person” que é importante conhecer as crenças dos professores em relação ao significado que atribuem à disciplina de Educação Física e o que significa, com base nas suas prioridades, um estudante bem educado fisicamente. E por isso, nesta ótica, adiantam o seguinte:

The need for a well formed view of what physically educated person might look like has emerged in recent years as an important issue in the justification of the subject in schools and has affected the request for more resources to deliver it. (Fisher, Repond & Diniz, p.71)

Deste modo, queremos perceber como é que cada um dos professores representativos das suas orientações educacionais e com determinado perfil de orientação educacional valorizam e percebem um aluno “bem-educado «fisicamente»”.

As orientações educacionais assumidas no paradigma em que nos posicionamos nesta investigação como “teorias e crenças do professor” estão relacionadas com as representações e concepções que os professores mobilizam para a prática pedagógica. O quadro teórico das orientações educacionais é, por isso, o nosso principal enfoque de investigação e enquadra-se numa das quatro grandes categorias estudadas em Portugal: - “As teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores e sua relação com a atividade de ensino” (Carreiro da Costa, 1996b, p.21). Estas, como já tivemos oportunidade de referenciar, refletem conjuntos de crenças dos professores acerca do que os alunos devem aprender, como é que devem evoluir nas aprendizagens e como estas devem ser avaliadas (Eisner, 1996; Ennis, 1992 e Jewett, Bain & Ennis, 1995). É nosso propósito perceber como é que as orientações educacionais influenciam as decisões curriculares dos professores de educação física. Este quadro teórico já apresentado na nossa análise de literatura no subcapítulo “orientações educacionais” pressupõe a existência de cinco orientações educacionais: mestria disciplinar, processo de aprendizagem, responsabilidade social, auto-realização e integração ecológica.

A mestria disciplinar (*disciplinary mastery orientation*) dá prioridade ao conteúdo. Ennis & Chen (1995, p.42) referem que “disciplinary mastery advocates encourage students to master information from the body of knowledge”. Os professores que atribuem uma elevada prioridade a esta perspectiva, acreditam que as escolas eficazes são aquelas asseguram aos seus alunos elevados níveis de aprendizagem nas disciplinas que consideram ser as mais importantes do currículo. Os professores de Educação Física que perfilham esta orientação educativa enfatizam a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, desportos e a prática de atividades físicas e exercícios relacionados com a saúde (Jewett, Bain & Ennis., 1995).

Na orientação processo de aprendizagem (*learning process orientation*), o modo como os alunos aprendem é considerado tão importante como o que aprendem. Considerando que a escola não pode ensinar todos os conteúdos importantes, os adeptos desta orientação educacional advogam que os alunos devem aprender a como aprender. Assim, os professores de Educação Física partidários desta orientação centram o ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizando estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas relacionadas com a saúde. Trata-se de munir os estudantes de competências de autoaprendizagem para que no futuro possam fazer as suas próprias aprendizagens através da pesquisa e das suas próprias vivências. (Jewett, Bain & Ennis., 1995).

Os adeptos da orientação responsabilidade social (*social responsibility orientation*) defendem que o *focus* principal é a sociedade e que as escolas eficazes valorizam a aprendizagem de objetivos socioculturais. As escolas são vistas como instrumentos de melhoria da sociedade, e a mudança cultural é concebida e compreendida como um objetivo fundamental. Os estudantes aprendem regras sociais e normas de conduta que lhes permita uma adequada convivência social, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito pelos outros. Assim, se a investigação refere, por exemplo, que os jovens estão a tornar-se cada dia mais sedentários, o currículo escolar deve dar prioridade ao desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Por outro lado, os alunos, nas aulas de Educação Física, devem viver igualmente situações que exijam cooperação e a assunção de responsabilidades (Jewett, Bain & Ennis., 1995).

A orientação auto-realização (*self-actualization orientation*) favorece o desenvolvimento pessoal, especificamente o crescimento e a autonomia do aprendiz. A excelência individual ganha prioridade sobre os objetivos socioculturais e o conteúdo. As necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo. As escolas eficazes são aquelas que conseguem que os alunos identifiquem os seus próprios objetivos, e os ajudam desenvolver a sua individualidade pessoal. Os professores de Educação Física partidários desta orientação educacional concebem o desporto e as atividades físicas como meios de desenvolvimento da autoestima e de uma adequada perceção pessoal (Jewett, Bain & Ennis, 1995).

Para a orientação integração ecológica (*ecological integration orientation*), o centro do currículo é “the development of individuals who function effectively as citizens of a single world and whose commitment to human futures goes beyond personal competence, local achievement, and national pride” (Jewett et al., 1995, p.28). Os professores de Educação Física que atribuem prioridade a esta orientação procuram dar igual importância ao conteúdo, ao desenvolvimento pessoal dos alunos, e aos objetivos sociais. Os conteúdos de ensino são selecionados a partir dos desportos e da atividade física relacionada com a saúde, de acordo com os interesses dos alunos e as necessidades dos contextos sociais (Jewett, Bain & Ennis., 1995).

Os estudos sobre os processos de pensamento e ação dos professores têm colocado em evidência que as orientações educacionais que os professores partilham influenciam o modo como interpretam o currículo formal, o valor que atribuem aos conteúdos e às aprendizagens a promover, a forma como planeiam o ensino e interagem com os alunos (currículo operativo). Assim, na análise do processo educativo é necessário considerar pelo menos quatro níveis de Currículo: o formal, o percebido, o operativo e o experienciado (Goodlad et al, 1979). Estes quatro níveis de Currículo estão estreitamente relacionados e formam o que chamamos Modelo Descritivo do Currículo (Carreiro da Costa, 2001). Visando a promoção de um estilo de vida ativo, descreveremos como parte deste modelo deverá ser desenhado, interpretado e posto em prática para que aquela finalidade seja concretizada junto dos alunos que frequentam o ensino secundário.

Partimos do pressuposto que o currículo nem sempre é implementado conforme está prescrito (Carreiro da Costa, 2005) e existem diferentes razões para que assim seja: (a) por falta de conhecimento dos professores (Castelli & Williams, 2007; Miller & Housner, 1998; Onofre, 2000); (b) porque o contexto escolar limita as capacidades de intervenção pedagógica dos mesmos (Lambdin & Steinhardt, 1992); (c) porque as orientações educacionais e crenças dos docentes parecem ser fatores muito importantes para se perceber esta falta de coerência entre o currículo oficial e as práticas educativas do professor (Behets, 2004; Curtner-Smith, 1999; Ennis & Chen, 1995; Vieira, 2007). A literatura parece confirmar que as crenças, os valores e o conhecimento dos professores influenciam fortemente a forma como os programas são lecionados em contexto escolar. É importante o estudo das crenças, desde logo porque a educação não pode ser neutra, existe um ideal de cidadão a formar no final do ensino projetado. Assim os diferentes agentes educativos são interpelados no sentido de definir quais os resultados da ação educativa. Quando consideramos os níveis de organização e contextualização curricular (já referidos na análise de literatura), é aos professores que compete a responsabilidade de concretizar as premissas do currículo formal e institucional junto dos seus alunos. Os professores têm o grande compromisso de interpretar o currículo e colocá-lo em ação para que os alunos possam experienciar uma Educação Física que se quer de qualidade e que é parte integrante do currículo oficial português. Os professores, que não são descomprometidos ideologicamente (e.g. Vieira, 2007), tal como o sistema educativo, não o é, veiculam e manipulam as variáveis inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Para nós, já não se trata de uma falta de conhecimento dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) em vigor em Portugal desde 1991. Estudos realizados (Cabral, 1991; Caldas, 2012; Neves, 1995; Pereira, 2004 e Vieira, 2007) revelam que os Professores de Educação Física têm um bom nível de conhecimento do currículo institucional, pelo que pensamos que a forma como cada um dos docentes o interpreta e o compreende à luz das suas orientações educacionais poderá explicar esta problemática. Em 2003 realizámos um estudo procurando dar resposta à seguinte problemática: a diversidade de orientações educacionais dos professores influenciará, ou não, a leitura e interpretação dos PNEF? Foi nosso objetivo principal identificar e caracterizar as orientações educacionais dos professores, e perceber, de acordo com as suas crenças educacionais, qual a sua interpretação e atitude face ao currículo institucional.

Nesta investigação pretende-se pesquisar a influência das orientações educacionais nos diferentes níveis do currículo (currículo formal e currículo operativo) e perceber por que razão o currículo implementado não corresponde ao currículo recomendado e consequentemente como é que esta circunstância poderá influenciar o ensino/aprendizagem de um estilo de vida ativo. O que vem expresso nos PNEF ao nível da aptidão física numa perspetiva da saúde e qualidade de vida dos alunos só será uma realidade operacional se o professor achar importante no desenvolvimento do seu ensino, e desta feita, experimentado pelos estudantes na sala de aula. Nesta ordem de ideias o mesmo acontece ao objetivo da Educação Física que se refere à promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas. Um professor de Educação Física só valorizará este conhecimento se achar que é importante e pertinente para a sua disciplina. Estamos convictos que o mesmo se passará em relação a outros conteúdos que fazem parte dos programas nacionais.

Este assunto é de grande relevância e pertinência quando consideramos a escolaridade obrigatória. Este papel que é dado aos estabelecimentos de ensino e à disciplina de Educação Física na promoção da saúde e de um estilo de vida ativo tem sido estudado por diferentes investigadores (Biddle & Chatzisarantis, 1999; Carreiro da Costa & Marques, 2011; McKenzie & Sallis, 1996; Sallis & McKenzie, 1991; Tappe & Burgeson, 2004; Trudeau & Shepard, 2005; Wallhed & Buckworth, 2004). As instituições e organizações de saúde, educação física e desporto têm-se preocupado, igualmente, com esta problemática (American Academy of Pediatrics Committees on Sport Medicine and School Health, 1987; Centers for Disease Control and Prevention, 2002; National Association for Sport and Physical Education, 2004; World Health Organization, 2000).

Semelhante objetivo poderá ser alcançado proporcionando aos alunos aulas de Educação Física caracterizadas por proporcionarem a prática de suficiente atividade física, que sejam inclusivas, gratificantes e motivadoras, e que desenvolvam ainda as competências necessárias para assumirem um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida. (Carreiro da Costa, 2010, p.97)

Identificamo-nos com esta concepção de Educação Física que é igualmente partilhada por outros investigadores (Ennis, 2011; Jewett, Bain & Ennis, 1995, Lund & Tannehill, 2010; Metzeler, 2011 e Kirk, 2010), mas qual é a concepção da maioria dos professores de Educação Física? É que segundo Crum (1993; 1996), como tivemos oportunidade de constatar, quando nos estamos a referir a termos como Educação Física e Desporto, podemos estar a referirmo-nos às diferentes concepções curriculares. E Quais são as orientações educacionais e o perfil de orientação educacional que melhor caracteriza os docentes? Quais são as finalidades e objetivos do currículo formal que privilegiam? E como se identificam com o “quadro extensão” das matérias dos PNEF?

Para Lund e Tannehil (2010) o desafio para os professores de Educação Física apresenta-se de duas maneiras “first to give students the skills and knowledge they need to be successful; and second, to introduce them to activity venues where they can participate in these activities long after they graduate from high school (p.6). Trata-se, assim de uma questão de desenvolvimento do currículo ao nível do ensino secundário, no sentido de preparar os alunos para adquirir o conhecimento (personalizado) e as competências e habilidades motoras necessárias para a promoção e manutenção da atividade física ao longo das suas vidas. Ennis (2011) discute esta abordagem equilibrada e eclética da Educação Física e coloca duas questões, que para nós, estão igualmente no cerne da nossa problemática:

- Será que o objetivo da Educação Física deve ser colocado estritamente no aumento de parâmetros fisiológicos como a frequência cardíaca e o dispêndio calórico? Ou o Programa de Educação Física deve refletir uma oferta curricular equilibrada baseada no desenvolvimento da aprendizagem das habilidades motoras, desporto, dança e exercício físico através de atividades físicas criativas e inovadoras?

É no âmbito desta última questão que tentamos perceber qual o currículo operativo que é proposto aos alunos das escolas secundárias? E se este nível de currículo é influenciado pelas orientações educacionais dos professores? E atendendo que esta oferta curricular na disciplina está dependente de um projeto de grupo, que influência poderá ter o departamento/grupo disciplina nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores?

Percebemos que providenciar a quantidade e intensidade necessária de atividade física nas aulas, através de situações educativas divertidas e motivantes, tornou-se uma das grandes finalidades dos programas de educação física. Infelizmente, os estudos que avaliaram a quantidade de atividade física realizada durante as aulas de Educação Física, atestam que os alunos passam pouco tempo em atividade física moderada a vigorosa (Fairclough & Stratton, 2006; Mackenzie *et al*, 1995 e Pate, O'Neill e Merver, 2011). Desta feita a percentagem de crianças e jovens que apresentam baixos níveis de atividade física é motivo de grande preocupação. A situação é dramática nas raparigas (Flintoff & Scraton, 2006; Kirk, 2003), nos alunos com condição de deficiência (Fitzgerald, 2006; Smith & Thomas, 2005; Vogler, 2003) e nos alunos oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas (Evans & Davies, 2006; Green, Smith & Roberts, 2005). Além do mais, tendo em consideração que os hábitos de atividade física desenvolvidos na infância podem permanecer na idade adulta (Malina, 2001), uma participação adequada na atividade física durante a infância e na adolescência pode ser útil na prevenção da obesidade e mais tarde na prevenção de doenças crónicas na idade adulta. Todavia, não podemos deixar de referir que se trata de proporcionar um currículo equilibrado entre as atividades que as crianças possam usufruir no presente e aquelas que podem praticar no futuro. É por isso que pretendemos questionar os professores no sentido de saber quais são as matérias que mais motivam os alunos do ensino secundário e quais são aquelas que julgam ser importantes para praticar no futuro, enquanto adultos, numa perspectiva de vida ativa. No fundo como é que operacionalizam os conteúdos dos programas nacionais. A este respeito Lund e Tannehil (2010, p.17) referem que “a primary function of education is to provide students with the skills and information that they will need to be active as adults”. E vão mais longe afirmando que “participation patterns for adults are very different from those of youth. Physical education programs need to take these differences into consideration as they prepare students to be active adults”. Assim, proporcionar uma boa oferta curricular em Educação Física, que atinga todos os grupos em idade escolar, tem que ser uma prioridade política de saúde pública que se pretende consequente. Lamentavelmente a Educação Física não tem proporcionado um clima educativo suscetível de promover a prática da atividade física para todos os alunos, independentemente das suas características de género e capacidade física e/ou económica.

Os professores também não devem esquecer que os alunos têm diferentes preferências em relação ao currículo de Educação Física (Lund & Tannehil, 2010) e valorizam objetivos diferentes daqueles que os docentes enaltecem na prática pedagógica (Ennis & Cothran, 1998). Não se trata de ensinar os conteúdos conforme os gostos dos alunos, mas ter em atenção, que de acordo com a descentralização do currículo e autonomia das escolas, pode ser oferecido um currículo que os alunos valorizem, em função daquilo que é desenvolvido fora das escolas, na comunidade. Oferecer atividades programáticas que faça sentido aos alunos e contextualiza-las na comunidade social (depois da escola e aos fins-de-semana) pode encorajar os jovens a participarem nessas mesmas atividades para além das aulas de Educação Física escolar, contribuindo para um estilo de vida ativo.

O currículo oferecido nas aulas de Educação Física está assinalado pela literatura científica como uma das razões que pode explicar a situação.

Assim, compreender a falta de congruência entre o prescrito nos programas curriculares e o que é operacionalizado em algumas aulas de Educação Física, deve ser considerado um passo apropriado na inovação curricular e no melhoramento da qualidade de ensino, numa era de grande assertividade sobre o contributo que a Escola e a Educação Física devem dar para a saúde pública, bem como para a promoção de um estilo de vida ativo nas crianças e jovens (Blankenship & Solomon, 2004).

Tendo em conta que as diferentes orientações educacionais dos professores de Educação Física poderá ser uma das razões do porquê do currículo nem sempre ser implementado conforme está prescrito institucionalmente e que a educação para um estilo de vida ativo assume particular importância na saúde dos nossos alunos, leva-nos às seguintes questões de partida, ainda que as tenhamos vindo a colocar e problematizar ao longo do capítulo:

Será que professores que partilham diferentes orientações educacionais sobre a Educação Física, realizam interpretações distintas das finalidades, objetivos gerais e conteúdos prescritos no currículo institucional?

Será que professores que têm orientações educacionais distintas sobre a Educação Física, realizam interpretações diferenciadas sobre o que deve ser o ensino, planeamento e avaliação da aptidão física? E que tipo de planeamento utiliza cada um destes professores para operacionalizar este objetivo? Quais são as suas expetativas para um «aluno bem-educado fisicamente»?

Que tipo de oferta curricular oferecem os professores de Educação Física com perfis educacionais diferenciados, tendo como objetivo um estilo de vida ativo e saudável? Como veem estes professores a coeducação? Como operacionalizam o currículo quando consideram o género?

Os modelos e estratégias de ensino utilizados por estes professores (e expressos pelo seu discurso verbal) serão consistentes com os seus perfis educacionais?

Que tipos de atividade física têm os alunos de cada um destes professores com diferentes orientações educacionais?

Procuramos ilustrar, na figura 12, a estrutura e o sentido das relações que configuram o nosso problema. Trata-se de visualizar de forma esquemática aquilo que é a definição concetual e operacional da nossa problemática.

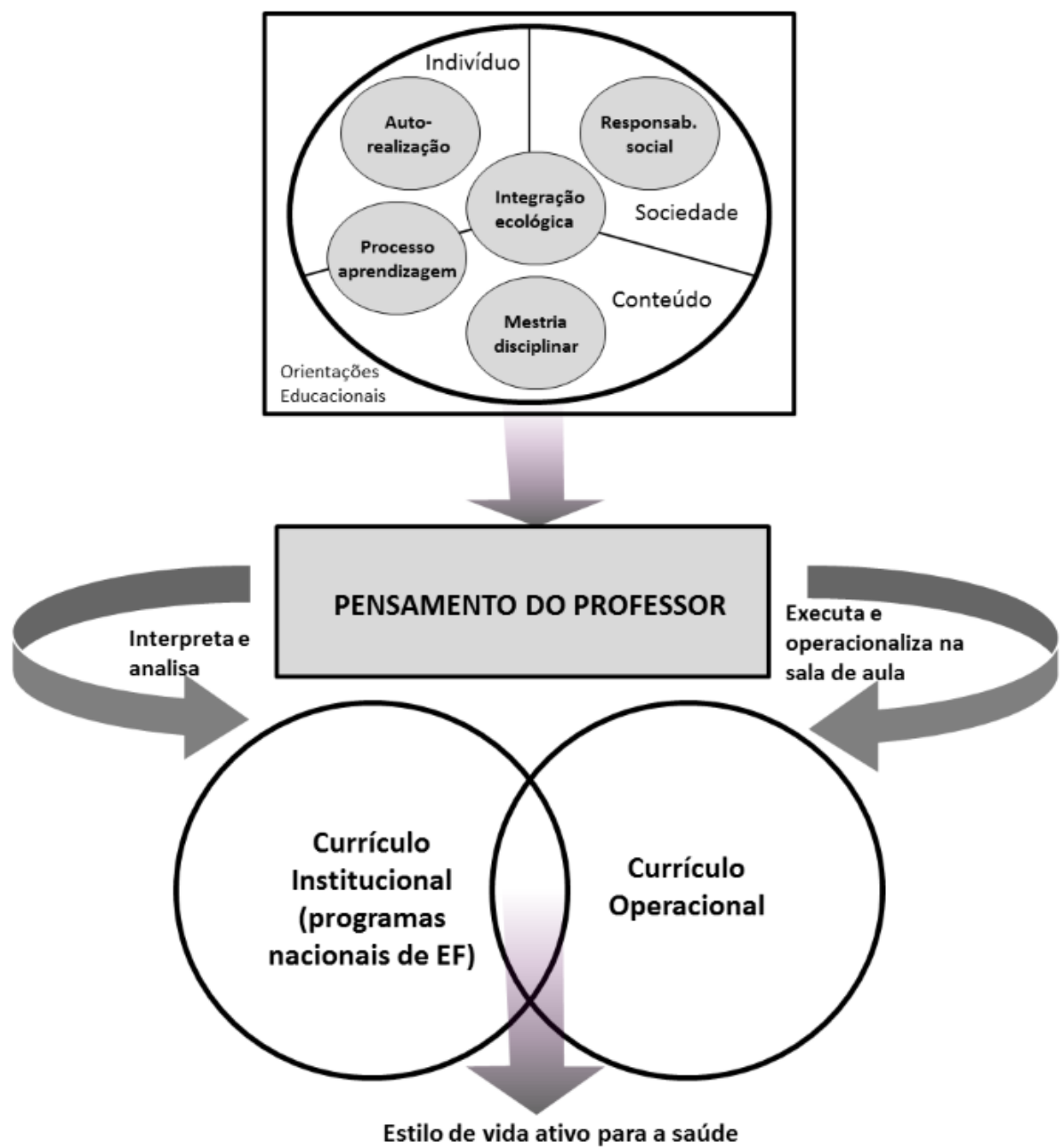


Figura 12 Estrutura esquemática das relações epistemológicas que configuram a problemática do estudo

1. Objetivos do estudo

No sentido de responder e clarificar o problema anteriormente definido, elaboramos o seguinte objetivo de estudo, que assume, nesta investigação um carácter central:

Analisar e interpretar o Currículo que é proporcionado aos alunos nas escolas da região de Lisboa e de como o Currículo Operacional está relacionado com as orientações educacionais partilhadas pelos professores de Educação Física.

Este objetivo geral, leva-nos a duas análises que queremos efetuar: observar como está a ser desenvolvido o processo de Desenvolvimento Curricular em Educação Física e verificar como a consecução da finalidade promoção de estilos de vida ativos está ser perspectivada pelos professores de Educação Física da região de Lisboa.

Com o fim de facilitar o cumprimento deste objetivo, formulamos os seguintes objetivos específicos:

1 – Identificar e caracterizar as orientações educacionais dos professores de educação física do ensino secundário da região de Lisboa e perceber a influência do género, idade, experiência de ensino e habilitações literárias nos seus perfis de orientação educacional.

2 – Identificar, analisar, interpretar e caracterizar o currículo operacional das escolas secundárias da região de Lisboa e perceber se o género, a experiência profissional e as habilitações literárias dos professores influenciam o tipo de oferta curricular implementada.

3 – Perceber e analisar a influência das orientações educacionais dos professores na oferta curricular proposta nas aulas de Educação Física.

4 - Perceber, de acordo com as orientações educacionais dos professores, as suas interpretações e atitudes face ao currículo institucional (finalidades, objetivos gerais e tipo de atividade proposta nos programas nacionais de Educação Física).

5 - Perceber, de acordo com as orientações educacionais dos professores, as suas interpretações e atitudes face ao currículo operacional, nas seguintes dimensões:

- a) Orientação e postura em relação à coeducação e formas de operacionalizá-la em contexto de sala de aula, percebendo a adequação dos conteúdos ao género.
- b) Influência do Departamento Curricular nas decisões curriculares e pedagógicas do professor em contexto de sala de aula.
- c) Valorização dos conteúdos de aprendizagem e a forma como estes podem favorecer um estilo de vida ativo no futuro dos alunos.
- d) Priorização e justificação das suas decisões pré-interativas.
- e) Importância do conteúdo de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física.
- f) Valorização do aluno bem-educado fisicamente.

6 –Perceber como professores com perfis de orientação educacional opostos operacionalizam em contexto de sala de aula o currículo prescrito em Educação Física, tendo em conta os seus conhecimentos e a forma como percebem a aprendizagem.

2. Hipótese

Os objetivos dão origem a hipóteses, que por sua vez, resultam dos conceitos-chave que estamos a investigar: orientações educacionais, currículo e a promoção de estilos de vida ativos em Educação Física. Assim temos plena consciência que delinear hipóteses nesta investigação implica um número muito elevado de formulações provisórias com a intenção de posteriormente serem confirmadas e verificadas. Assim sendo, e porque todas as suposições são possíveis tendo em conta o elevado número de variáveis da investigação e o carácter descritivo e inferencial do estudo, resolvemos apresentar uma única hipótese, equacionada da seguinte forma:

- Os professores de Educação Física apresentam perfis de orientação educacional diversificados, expressando leituras, interpretações e operacionalizações diferentes no entendimento que fazem do currículo em ordem a um estilo de vida ativo dos seus alunos.

CAPÍTULO III

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o quadro metodológico da investigação. Referem-se as opções epistemológicas do estudo. Descrevem-se as etapas de investigação percorridas, justificando e fundamentando os procedimentos metodológicos adotados na elaboração, uso e aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Apresentam-se os procedimentos de análise dos dados. Caracteriza-se a população/amostra alvo em cada etapa de investigação e identificam-se as variáveis em estudo.¹

METODOLOGIA

A metodologia é a parte do processo de investigação que possibilita a sistematização de um conjunto de procedimentos (métodos) e técnicas necessárias para conduzir com sucesso uma pesquisa científica.

Um procedimento não é mais do que uma forma de progressão em relação ao um objetivo planeado. Descrever o procedimento científico consiste em enunciar os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer investigação. “Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.25). Para Boavida e Amado (2008) esta visão paradigmática e metodológica da investigação assenta em três importantes aspetos:

- A natureza da realidade a investigar (aspeto ontológico);
- A relação investigador-objeto (aspeto epistemológico);
- O modo como proceder para obter conhecimento (aspeto metodológico).

¹ Toda a documentação referente aos *outputs* desta metodologia encontra-se em anexo nesta dissertação. É de fácil perceção e consulta, quando seguido o índice de anexos.

Não queremos tecer grandes considerações acerca dos paradigmas em investigação educacional, contudo, é evidente, através da bibliografia consultada (Boavida & Amado, 2008; Carmo & Ferreira, 2008; Cochran-smith & Fries, 2008; Coutinho, 2011; Erickson, 1986; Fortin, 2009; Howe, 2001; Linn, 1986; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Shulman, 1986; Silva & Pinto, 2011; Thomas, Nelson & Silverman, 2011; Tuckman, 2012) que existem visões distintas no domínio da investigação educativa, e desta feita, considerações diferenciadas quanto às premissas que lhes devem servir de orientação básica para investigar.

Optámos por um processo de triangulação. Significou assim, a opção pela utilização de abordagens quantitativas e qualitativas. Segundo Fortin (2009, p.326) a triangulação “consiste em combinar diferentes métodos e perspectivas no interior de um mesmo estudo”. Para a autora, baseada na sua revisão de literatura, existem quatro tipos de triangulação, a saber: a triangulação dos dados, a triangulação dos investigadores, a triangulação das teorias, e a triangulação dos métodos. Também Carmo e Ferreira (2008), na evidência de uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos e fundamentados na sua revisão de literatura, mencionam estes quatro tipos de triangulação, definindo-os do seguinte modo:

1 – triangulação de dados – o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo;

2 – triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores ou avaliadores;

3 – triangulação de teorias – o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados;

4 – triangulação metodológica – o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa. (Carmo e Ferreira, 2008, pp.201-202)

Servimo-nos de todos estes processos de triangulação para a consecução do nosso estudo, adotando as fases de um normal processo de investigação (Figura 13), numa abordagem metodológica mista.

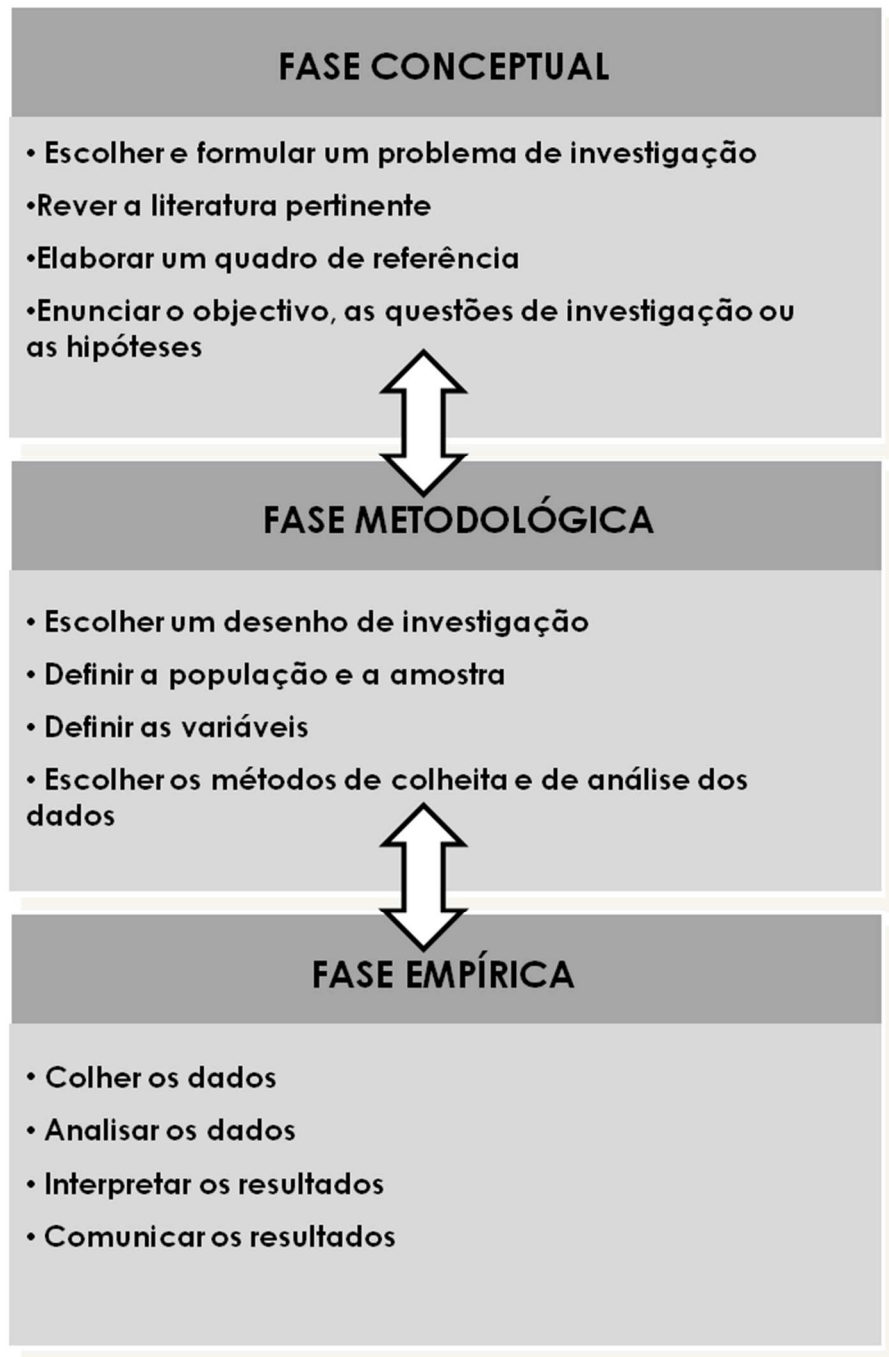


Figura 13 Etapas do processo de investigação adaptado de Fortin, 2009, p.38

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2011), uma metodologia mista de pesquisa combina uma abordagem quantitativa e qualitativa no sentido de ver respondidas e aprofundadas as questões da problemática que estão interrelacionadas. Utilizamos este método de forma sequencial, pelo que a amostra da parte qualitativa do estudo está dependente da parte quantitativa. O nosso trabalho desenvolveu-se segundo duas fases de investigação, uma extensiva (quantitativa), outra intensiva (qualitativa), que designámos por etapas de estudo e que passamos a descrever.

1 Etapa extensiva

Utilizámos nesta etapa para a recolha de dados dois questionários, o VOI-SF (*Value Orientation Inventory –Short Form*) e o OCEF-VS (Oferta Curricular em Educação Física-Vida Saudável). Passamos a descrever cada um dos instrumentos de observação utilizados (anexo 1), bem como todo o processo de validação e fidelidade dos mesmos (anexo2). Dedicaremos igualmente um espaço neste subcapítulo à forma de distribuição e devolução dos questionários.

1.1 O questionário VOI-SF

A investigação que temos vindo a fazer na área das orientações educacionais dos professores de educação física (Vieira & Carreiro da Costa, 2003; Vieira, 2007) permitiu-nos encontrar um instrumento de análise adequado ao nosso estudo, designado *The Value Orientation Inventory* (VOI) de Catherine D. Ennis. É um instrumento que identifica as prioridades que os professores de educação física assumem nas suas decisões curriculares, em articulação com as suas orientações educacionais. Tivemos oportunidade de apresentar na análise de literatura os diferentes instrumentos de observação que fazem parte da investigação da referida autora.

Optámos por uma versão reduzida deste instrumento de recolha de dados, o *Value Orientation Inventory- short form (VOI-SF)*, já que poderia ser complicado a recolha e tanta informação², correndo o risco de não conseguirmos muitos questionários válidos para a investigação. A versão reduzida é constituída por 10 grupos de 5 *itens* (questões). Cada *item* é representativo de uma das cinco orientações educacionais: Mestria disciplinar (MD), Processo aprendizagem (PA), Responsabilidade social (RS), Auto-realização (AR) e Integração ecológica (IE), definidas aleatoriamente.

Os professores respondentes têm que ordenar obrigatoriamente (numa escala de Likert; 5 para a mais alta prioridade e 1 para a mais baixa), tal como na versão integral (VOI), os *itens* de cada um dos 10 grupos, baseados nas suas prioridades curriculares e opções realizadas, destacando os objetivos mais importantes, numa situação próxima da aula real. Aos professores é solicitado que destaquem impreterivelmente aquilo que é considerado realmente importante numa determinada situação, já que cada *item* apresentado representa uma afirmação descritiva de um objetivo ou episódio de uma aula de Educação Física. O resultado para cada orientação educacional (OE) é obtido através da soma de cada um dos respetivos *itens* nos diversos grupos. Podemos considerar que estamos perante uma subescala. Os resultados obtidos em cada uma das subescalas permitirão encontrar um perfil de orientação educacional (POE) para cada um dos professores, onde o resultado de cada OE poderá variar entre 10 e 50 pontos. Validámos este questionário no ano de 2000 num processo que foi estruturado em oito fases³ (Vieira, 2007, p.102-105), contudo aprofundamos este processo de validação seguindo a metodologia apresentado por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) naquilo que as autoras denominam por “cross-cultural translation technique”.

Na pesquisa referenciada, as autoras partem da premissa que o aumento da diversidade cultural das populações se constitui como problemática relevante para os investigadores, mormente quando trabalham com participantes de outras culturas que falam diferentes línguas, apresentando assim a metodologia desenvolvida por Vallerand (1989) na área da psicologia.

² O VOI-SF foi aplicado em conjunto com o OCEF-VS, um outro questionário utilizado na presente investigação.

³ Referimo-nos ao primeiro processo de validação do VOI-SF que decorreu entre Janeiro e Fevereiro de 2000 como parte integrante da dissertação de mestrado defendida em 2003 e publicada em 2007.

Trata-se da tradução e validação de questionários e inventários para uma cultura específica. Neste estudo, onde foi validado o VOI-2 para a língua francesa para ser aplicado no Canadá, a técnica *cross cultural* foi desenvolvida em sete passos dando garantias que o instrumento de observação era válido e fiável para a população alvo.

Apresentamos de seguida esta técnica de *cross cultural*(transcultural) que utilizámos para validar e fidelizar a versão reduzida do VOI (VOI-SF), traduzindo a versão inglesa (norte-americana) para uma versão portuguesa⁴.

Não obstante termos adotado os passos propostos por Dominique Banville, Pauline Desrosiers e Yvette Genet-Volet, num processo rigorista de validação, considerámos por bem proceder a algumas adaptações que nos pareceram relevantes realizar de acordo com as opções metodológicas. Partimos de dois importantes pressupostos que, quanto a nós, se inter-relacionam:

- a) Nas pesquisas transculturais, os resultados mostram que os conceitos e ideias presentes numa cultura poderão não estar necessariamente presentes, nem serem igualmente significativos numa outra cultura (Banville, Desrosiers & Genet-Volet, 2000).
- b) Nas investigações que utilizam questionários desenvolvidos para uma cultura específica, é imperioso estabelecer o significado desses instrumentos de observação numa nova cultura (Banville, Desrosiers & Genet-Volet, 2000).

É na base destes pressupostos e seguindo o método referido que revalidamos o VOI-SF, percorrendo as seguintes etapas:

- 1.1.1 – Preparação das versões preliminares;
- 1.1.2 – Avaliação das versões preliminares e preparação de uma versão experimental;
- 1.1.3 – Pré-teste da versão experimental;
- 1.1.4 – Avaliação do conteúdo e da validade;
- 1.1.5 – Análise da confiança (avaliação da precisão);

⁴ Metodologia de tradução apresentada mais à frente nesta dissertação.

1.1.6 – Avaliação da validade (nova versão);

1.1.7 – Estabelecimento da utilização de normas.

Explicaremos cada uma destas etapas de forma descritiva e sucinta, evidenciando a forma como utilizámos esta técnica de tradução transcultural seguida pelas autoras referenciadas.

1.1.1 Preparação das versões preliminares

Tivemos os seguintes cuidados em relação aos procedimentos de tradução e validação do questionário que aqui apresentamos em jeito de notas introdutórias:

- Voltamos a contactar a autora de referência internacional neste quadro teórico e responsável pela elaboração dos VOI, a professora Catherine D. Ennis da universidade da Carolina do Norte, em Greensboro, para a utilização do questionário. Já o tínhamos feito na investigação concluída em 2003 e contactámos a autora por três razões distintas: (1) o pedido de autorização ao autor de um questionário original constitui inequivocamente uma norma ética de investigação e de direitos autorais; (2) pelo apoio e aconselhamento técnico e (3) por termos consciência que a utilização de instrumentos desenvolvidos por outros autores nos pode conduzir a uma melhoria da qualidade de versões futuras e a possibilidade de comparar os resultados obtidos em diferentes amostras de estudo, contribuindo para o avanço do conhecimento.

- Necessidade de manter o mais possível o sentido original dos cinquenta *itens* que compõem o VOI-SF.

- Remeter à autora original a retroversão de consenso.

- Manter o aspeto gráfico do VOI-SF original.

A técnica recomendada por Vallerand (1989) e seguida por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) é intitulada por *back-translation*, também denominada por outros autores como “retroversão independente” (Moreira, 2009, p.230) e “tradução em sentido inverso” (Iarossi, 2011, p.136).

Utilizámos nesta tradução e validação cinco tradutores, quatro bilingues e um com formação na língua inglesa certificada pela *Cambridge School* (quadro 6).

Quadro 6 Apresentação dos especialistas de tradução e a justificação da opção pela sua colaboração no processo de validação do VOI-SF

Tradutores	Síntese curricular e justificação da sua escolha
A	Licenciada em Línguas e Literaturas: Inglesa e Francesa pela Faculdade de Letras de Zagrebe. Mestre em Literaturas Comparadas Portuguesa e Francesa pela Faculdade de Letras de Zagrebe. Frequência do <i>European Master's in Conference Interpreting</i> pela Faculdade de Letras da Universidade [Clássica] de Lisboa. Docente universitária e grande experiência em tradução, interpretação e revisão de textos de inglês para português e vive-versa.
B	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de estudos Ingleses e alemães pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade de Lisboa. Mestrado em ensino de Inglês pela FCSH. Grande experiência em traduções académicas e técnicas. Vinte e sete anos de experiência profissional como professora de inglês no ensino secundário (6ºescalão).
C	Investigador e principal autor do estudo. Licenciado em Educação Física e Desporto. Mestre em Educação Física na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Formação em <i>Língua Inglesa no Cambridge School</i> . Revisão do VOI-SF (2003; 2007).
D	Licenciada em Comunicação Social pela Escola Superior de Educação de Setúbal. Curso Profissional de Turismo pela "Master D". Docência de inglês nas atividades de enriquecimento curricular. Monitora de dança e atividades de <i>fitness</i> . Experiência profissional como tradutora de inglês.
E	Nativa de Língua Inglesa do Reino Unido (Londres). Docente universitária. Tradutora profissional de inglês. Viveu até à idade adulta no Reino Unido: Frequência do ensino secundário na <i>North Westminster Community School</i> . Licenciada em Línguas pela Middlesex University, acreditada pelas suas competências académicas pelo <i>Council of The London Record of Achievement</i> e profissionais pela <i>National Record of Achievement</i> .

Em primeiro lugar os três tradutores (A, B e C) traduziram a versão original do questionário para a língua portuguesa. Foi dada a instrução aos tradutores A e B que a tradução literal não era essencial. Naturalmente que a tradução literal dos *itens* do questionário era uma prioridade e seria importante que fosse conseguido um maior número possível de *itens* através desta, no entanto, sublinhou-se como instrução, ainda que estivéssemos a trabalhar com tradutoras muito experientes, que nos casos em que essa tradução não fosse possível e que esta última pudesse distorcer o sentido do *item*, ou torná-lo ambíguo, far-se-iam as modificações que fossem necessárias. O significado do item era por isso mais importante do que a tradução palavra-a-palavra. As versões de A e B foram comparadas e não foram encontradas grandes diferenças, pelo que não foi necessário entrar em debate para chegar a um consenso. As versões A e B foram comparadas com a versão C (produto da fase I, II e III da investigação realizada em 2003 e revisitada em 2007 por Vieira). O significado dado por A e B a cada um dos 50 *itens* foi o mesmo, ainda que as palavras usadas possam ter variado ligeiramente. A maior parte dos 50 *itens* foram traduzidos da mesma forma, existindo apenas uma falta de anuência na tradução da palavra *fitness*. A palavra inglesa não tem uma equivalência consensual em português e foi traduzida de forma diferente para A e B. Nalguns casos apareciam expressões com “aptidão física”, noutros “condição física”. Consultámos o *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English* (1995) para percebermos o significado de *fitness* na língua inglesa. *Fitness* de acordo com o dicionário é:

1. the condition of being physically fit: *in many sports technique is as important as (physical) fitness*

2. ~ **for sth / to do sth** the condition of being suitable for sth: *Doubts have been expressed about his fitness for office.* (1995, p.441)

Verifica-se que a primeira definição do inglês remete-nos para “condição” e a segunda para “aptidão”. Na língua inglesa a palavra *fitness* é usada com os dois significados. Optámos, depois de consultar o painel de especialistas, pela palavra portuguesa “aptidão (física) ”.

Foi escrita uma versão de consenso por C e corroborado por A e B.

Esta versão de consenso foi produzida de maneira a respeitar o vocabulário, gramática e sintaxe da língua portuguesa e para isso foi revista pelo seguinte painel de especialistas de Língua Portuguesa (quadro 7):

Quadro 7 Apresentação do painel de especialistas de revisão da língua portuguesa da tradução do processo de validação do VOI-SF

Revisores de Língua Portuguesa	Síntese curricular e justificação da sua escolha
F	<p>Licenciada em línguas e literaturas modernas, variante de estudos portugueses e ingleses pela faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.</p> <p>Mestre em estudos anglo-americanos, especialização em literatura e cultura norte-americanas pela faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.</p> <p>Doutora em letras, especialidade de literatura norte-americana pela faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.</p> <p>Nota: foi dado a esta especialista o questionário original na língua inglesa já que esta tinha uma vasta experiência na língua e cultura norte-americana.</p> <p>Professora do Ensino Universitário.</p>
G	<p>Licenciado em ensino de português francês pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Mestre em ensino da língua e literatura portuguesas pela mesma Universidade</p> <p>Professor do Ensino Básico e Secundário.</p>

O VOI-SF em português foi entregue às tradutoras D e E: salienta-se o facto da tradutora bilingue D ter conhecimentos na área da atividade física e existir sempre a supervisão de C assessorado por um painel de especialistas da área da Educação Física e do Desporto. As tradutoras D e E traduziram a versão portuguesa do questionário para inglês, não tendo qualquer conhecimento da sua versão original. Encontrou-se uma versão de consenso que foi enviada à autora do VOI-SF original (retroversão independente). Este consenso foi obtido depois de analisados os acordos e desacordos entre as duas tradutoras (quadro 8).

Quadro 8 Desacordos encontrados entre as tradutoras D e E na retroversão independente do VOI-SF

Ítems do VOI-SF	Desacordos	Tradutora D	Tradutora E
2	Desacordo	I teach students how to break down movement , motor skills and physical fitness exercises in order to highlight the critical components of learning.	I teach students how to decompose movements , motor skills and physical fitness exercises in order to highlight the critical components of learning.
7	Desacordo	I teach students to select suitable goals only according to their personal capacities.	I teach students to select suitable objectives only according to their personal capacities.
10	Desacordo	I teach the students games, sports and fitness activities in order for them to participate in activities with other schoolmates.	I teach the students games, sports and physical fitness exercises in order for them to participate in activities with other schoolmates.
13	Desacordo	I teach students the basic concepts for effective performance in games, sports and physical fitness.	I teach students the basic concepts of good execution and performance in games, sports and physical fitness.
29	Desacordo	I teach students to use different types of feedback to improve their movement, motor skills and fitness performance .	I teach students to use different types of feedback to improve their movement, motor skills and physical condition .

Desacordos encontrados entre as tradutoras D e E na retroversão independente do VOI-SF (continuação)

Itens do VOI-SF	Desacordos	Tradutora D	Tradutora E
35	Desacordo	I include activities that portray the interests and specific capabilities of students in my classes .	I include in my classes , activities that portray the interests and specific capabilities of students.
45	Desacordo	I teach students to work independently so they can perform movements, skills and fitness tasks .	I teach students to work independently so they can perform movements, skills and physical fitness exercises .
47	Desacordo	I teach students challenging activities that may encourage lifetime participation.	I teach students challenging activities that may encourage lifelong participation.

Constata-se que D e E estão em acordo na retradução realizada em 42 dos 50 *itens* que compõem o VOI-SF, 84%. Existe desacordo entre as duas tradutoras nos *itens* 2, 7, 10, 13, 29, 35, 45 e 47, que representa 16% do VOI-SF. O desacordo é expresso na utilização de diferentes palavras, mas com igual significado na língua inglesa. Trata-se sobretudo de diferenças ao nível da semântica e não na sintaxe. Destaca-se o *item* 35, onde existe uma diferença na colocação do sujeito da frase: a tradutora D coloca o sujeito “classe” no final da frase e a tradutora E escreve-o no seu início. Todavia quando consideramos o significado do *item*, este, mantém-se inalterado. Considera-se que os desacordos encontrados são uma questão de forma e não de conteúdo, pelo que a validade teórica dos *itens* não está em causa.

1.1.2 Avaliação das versões preliminares e preparação de uma versão experimental

Nesta fase foram avaliadas as versões de D e E e foi feita a comparação de cada item com a versão original. Foi necessário analisar os *itens* retraduzidos para perceber se o seu significado é similar às afirmações originais do VOI-SF Norte-americano. É importante referir que todo este processo de validação foi acompanhado por um grupo de especialistas à semelhança do que tínhamos feito em 2003. Recorremos a este painel de especialistas sempre que foi necessário resolver algum problema neste processo de validação, especialmente na análise de cada um dos itens relativamente à forma como retratavam as indicações teóricas para o domínio do estudo. A composição deste painel de especialistas⁵ foi a seguinte:

Quadro 9 Painel de especialistas⁶

H	Professores do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
I	Professores do Departamento de Desporto e Saúde da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
J	Licenciada em Educação Física e Desporto; Mestre em comunicação e Jornalismo pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
K	Licenciado em Educação Física e Desporto; Mestre em administração e políticas públicas pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

⁵ Este painel de especialistas acompanhou-nos na validade de todos os instrumentos de observação da investigação. Os especialistas que o compõem tiveram diferentes funções quando considerados os diferentes instrumentos de recolha de dados.

⁶ Considerámos só a Faculdade e Universidade do último título académico. A maior parte dos especialistas têm como formação de base uma licenciatura na área científica de Educação Física e Desporto.

Painel de especialistas (continuação)⁷

L	2 Licenciados em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (FMH-UTL).
M	Licenciado em Educação Física e Desporto, Mestre em educação na especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa pela Universidade do Algarve.
N	Licenciado em Educação Física e Desporto; Mestre em Ciências de Educação; Doctor en Educación y Sociedad pela Faculdade de Pedagogia e Ciências da Educação da Universidade de Sevilha.
O	Licenciada em Educação Física e Desporto; Mestre em Exercício e Saúde pela FMH-UTL.
P	Licenciada em Ciências do Desporto, Educação Física e Desporto Escolar; Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica pela FMH-UTL.
Q	Licenciado em Desporto, variante de Condição Física; Licenciado em Gestão; Especializações em pós-licenciatura em Exercício e Saúde, em Psicologia do Desporto e da Atividade Física e em Treino Desportivo; Mestre em Performance Artística/Dança pela FMH-UTL.
R	Licenciado em Ciências do Desporto e Educação Física; Mestre em Gestão do Desporto pela FMH-UTL.
S	Licenciado em Educação Física e Desporto; Master em Alto Rendimiento Deportivo pela Universidade Autónoma de Madrid.
T	Licenciada em Educação Física, ramo de Formação Educacional; Mestre em Desenvolvimento da Criança, especialidade em Desenvolvimento Motor; Doutora em Motricidade Humana, especialidade de Ciências da Motricidade pela FMH-UTL.

⁷ Considerámos só a Faculdade e Universidade do último título académico. A maior parte dos especialistas têm como formação de base uma licenciatura na área científica de Educação Física e Desporto.

Painel de especialistas (continuação)⁸

U	Licenciada em Ciências do Desporto, menção de Educação Física e Desporto Escolar pela FMH-UTL.
V	Licenciada em Educação Física; Mestre em Educação na especialidade de Planeamento e Políticas Educacionais; Doutora em Motricidade Humana na especialidade de Dança pela FMH-UTL
W	Licenciado em Educação Física e Desporto; Master em Gestión Económica de Entidades Desportivas pela Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade de Barcelona.
X	Licenciado em Desporto e Educação Física; Mestre em Ciências do Desporto na especialidade de Treino de Alto Rendimento Desportivo; Doctor em Investigación en Didácticas Especiais e Educación Física e Desportiva pela Universidade de Vigo.
Y	Licenciado em História, variante de História da Arte; Ramo de formação educacional; Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação; Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores pela Universidade de Coimbra.
Z	Licenciada em Dança; Mestre em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
AA	Licenciada em Pedagogia; especialização em pós-Licenciatura em Psicopedagogia; Mestre em Educação na especialidade de Psicologia Educacional; Doutora em Educação na especialidade de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas.

⁸ Considerámos só a Faculdade e Universidade do último título académico. A maior parte dos especialistas têm como formação de base uma licenciatura na área científica de Educação Física e Desporto.

No final destes dois passos de tradução-retroversão foi criada uma versão experimental.

1.1.3 Pré-teste da versão experimental

Foi apresentada a versão experimental a um grupo de estudantes do mestrado em Educação Física nos ensinos Básico e Secundário num total de 10 estudantes/professores, com o objetivo de perceber se existiam dificuldades na interpretação e preenchimento do questionário. Este grupo foi caracterizado do seguinte modo: cinco elementos do género feminino e cinco elementos do género masculino, com uma média de idades de 36 anos e com uma média de tempo de serviço de 5 anos. Seguimos o alvitrado por Bell (2010, p.129) e Moreira (2009, p.135) e nesta primeira testagem do questionário submetemos as seguintes perguntas (pré-teste):

1. Quanto tempo levou a completar o questionário?
2. As instruções eram claras?
3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
4. Opôs-se a responder a alguma questão?
5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?
6. Considerou o formato do questionário claro/atraente?
7. Algum comentário?

Foi ainda solicitado ao grupo deste pré-teste que escrevessem sugestões ao lado das afirmações representativas de cada um dos *itens* e que sublinhassem alguma expressão ou palavra que não fosse de fácil entendimento. Depois dos vinte cinco minutos, em média (18 minutos mínimo; 32 minutos máximo) de preenchimento do questionário, o grupo optou por fazer sugestões e comentários orais que contribuíram para a melhoria deste instrumento de observação. Existiu total convergência de opiniões em relação à pertinência das questões formuladas e indicações sobre a sua clareza. Os poucos *itens* que receberam comentários sobre a sua perceção e compreensão foram examinados pelo painel de especialistas de modo a procederem às alterações consideradas pertinentes. Não foram, no entanto, efetuadas reformulações substantivas à versão aplicada.

Os passos seguintes foram dados para assegurar a validade e fiabilidade do questionário na nova cultura; sendo que a possibilidade de assegurar a existência de dois grupos bilingues que tivessem competência para compreender, interpretar, ler, escrever e falar as duas línguas nos pareceu pouco provável. Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000, p.380) recrutaram 20 professores de educação física bilingues que se autoavaliaram num teste proposto por Vallerand e Halliwell (1983) e cuja tarefa foi responder a ambas as versões (inglesa e francesa) sucessivamente. Fizeram-no num primeiro momento preenchendo em primeiro lugar a versão inglesa e a traduzida para a língua francesa e um mês depois repetiram o exercício de forma inversa para evitar qualquer efeito causado pela ordem de aplicação das versões. Com os resultados reunidos a partir destes exercícios foram aplicados vários testes estatísticos para determinar a validade e fiabilidade do questionário. No nosso caso optámos por aumentar o número de sujeitos da primeira amostra a quem aplicamos a versão experimental e diversificamos os grupos de recrutamento para a aplicação de cada um dos testes estatísticos que nos permitem avaliar a precisão de um questionário. Foram selecionados professores e estudantes de mestrado de educação física numa amostra de oportunidade, não probabilística, procurando obedecer a uma distribuição dos efetivos da amostra em torno de variáveis como o género, a idade e a experiência de serviço. A aptidão para dominarem as duas línguas estrangeiras não foi considerada, uma vez que testamos apenas a versão experimental de língua portuguesa. Esta opção de não utilizar sujeitos bilingues teve como base as dificuldades e recomendações apresentadas no estudo de Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000):

- a) A aplicação de testes de autoavaliação ou outros testes especializados para avaliar os pré-requisitos dos participantes na língua inglesa podem ser muito dispendiosos;
- b) O procedimento levou cinco meses a ser concluído, já que os participantes bilingues eram de diferentes províncias do Canadá;
- c) Neste tipo de procedimento é necessário que os sujeitos preencham os questionários quatros vezes e cada um deles levou entre 30 a 40 minutos a preencher;

d) Recomendam que o grupo selecionado esteja fechado ou em alternativa que seja utilizado um meio de comunicação rápido como o *email* ou um *site* da internet para preenchimento *online* do questionário.

Podemos dizer que os passos seguintes focam-se em assegurar a validade e fidelidade do questionário (Berger & Patchner, 1988a, 1988b; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 2009; Hill & Hill, 2012; Ketele e Roegiers, 1999; Petrie e Sabin, 2001; Sampier, Collado & Lucio, 2006; Thomas, Nelson & Silverman, 2011; Tuckman, 2012) e que os anteriores estiveram contextualizados naquilo que poderíamos intitular de “metodologia de tradução”. Procedemos como está evidenciado na figura 14.

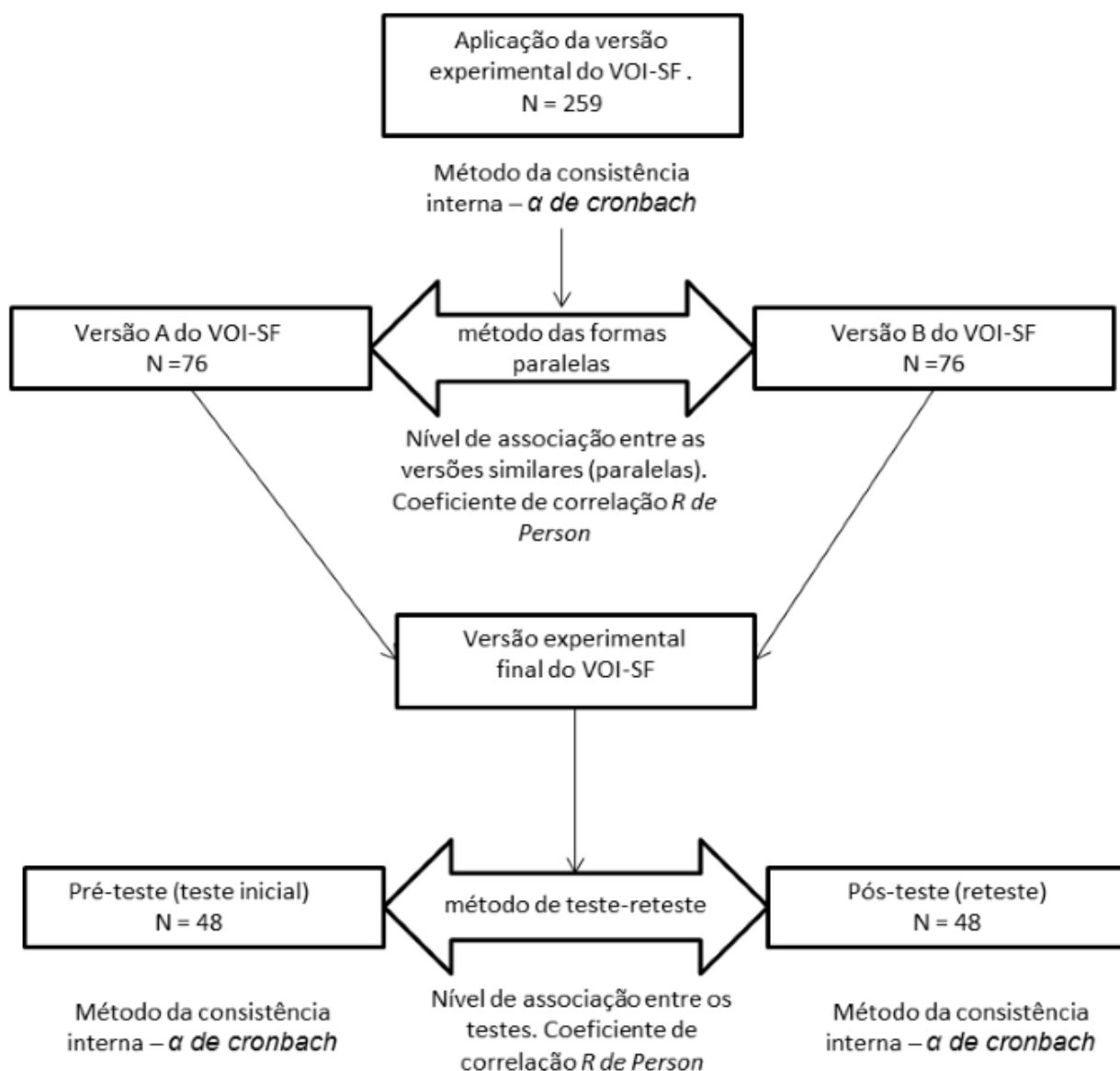


Figura 14 Procedimentos e métodos utilizados na validade e fidelidade do VOI-SF

1.1.4 Avaliação do conteúdo e da validade

Avaliamos qualitativamente cada um dos *itens* do questionário. O painel de especialistas pôde avaliar cada uma das questões traduzidas, validando o seu conteúdo e constructo teórico, verificando o conceito associado a cada uma das afirmações. Neste caso o conceito da versão em língua inglesa teria que ser idêntico ao conceito encontrado na versão em português e cada um dos 10 *itens* que constituem a subescala representativos de cada uma das OE, apreciando-os tendo em atenção a realidade da Educação Física em Portugal. A validade externa, que pressupõe o ajustamento do conteúdo analisado no questionário à realidade do problema que queremos estudar, estava deste modo assegurada. Numa primeira fase deste procedimento estatístico, aplicamos a versão experimental a um grupo de 259 professores de Educação Física (167 docentes do sexo masculino e 92 docentes do sexo feminino, com uma média de idades de 35,36 anos e com experiência profissional na docência da Educação Física: 74% dos professores tinham mais do que 5 anos de serviço) no intuito de percebermos a consistência interna da versão aplicada. Os valores encontrados para o *alfa de cronbach* foram os seguintes:

Quadro 10 Teste de consistência interna - valores de alfa de cronbach para N = 259

OE	a de Cronbach
MD	0,825
PA	0,798
RS	0,665
AR	0,779
IE	0,661

Planeámos uma versão paralela da versão experimental. Os *itens* foram concebidos com o resultado alcançado nos três primeiros passos deste processo. A metodologia de tradução permitiu-nos obter afirmações muito similares que mediam as mesmas OE. Assim, foram criados *itens* idênticos para cada uma das subescalas das diferentes OE. Estes *itens* foram igualmente revistos e avaliados para aferirem a sua evidência teórica.

O método das formas paralelas consiste na elaboração de “duas escalas semelhantes, com o mesmo número de itens de igual formato e destinadas a medir a mesma variável” (Moreira, 2009, p.250). Tínhamos um número de *itens* em quantidade (150) e qualidade suficiente para a elaboração de uma segunda versão do VOI-SF (versão B). Aplicámos as duas versões em contexto fechado de sala de aula a uma amostra de 76 indivíduos com as seguintes características:

- 50 sujeitos do género masculino e 26 do género feminino;
- Média de idade de 33.05 anos.
- 52% dos questionados tinham mais do que 5 anos de serviço docente.

Demos as seguintes instruções metodológicas:

- As duas versões seriam aplicadas imediatamente de seguida.
- A duração média do preenchimento dos 50 *itens* do VOI-SF era de 25 minutos.
- Iriam encontrar *itens* muito semelhantes nas duas versões, o objetivo da investigação e do teste não era apanhar os respondentes em contradição, mas obter respostas espontâneas ao conteúdo dos itens das duas versões.
- Após o preenchimento da versão A considerassem o exercício finalizado e respondessem à versão B como um novo exercício, procurando esquecer as respostas dadas na primeira aplicação.

Para verificarmos a consistência entre as respostas dadas nas versões aplicadas A e B, aplicámos o coeficiente de correlação *R de Person* (Hill & Hill, 2012, p.145), obtendo os seguintes valores (quadro 11).

Quadro 11 Teste das formas paralelas – coeficientes de correlação entre as diferentes orientações educacionais.

Corelação de Person	MD_B	PA_B	RS_B	AR_B	IE_B
MD_A	,911**	,630**	-,295**	-,806**	-,804**
PA_A	,612**	,923**	-,581**	-,635**	-,697**
RS_A	-,217	-,463**	,856**	,046	,055
AR_A	-,798**	-,691**	,202	,888**	,730**
IE_A	-,751**	-,653**	,161	,647**	,885**

“Por convenção. . .sugere-se que R menor que 0,2 indica uma associação muito baixa; entre 0,2 e 0,3 baixa; entre 0,4 e 0,69 moderada; entre 0,7 e 0,89 alta; e por fim entre 0,9 e 1 uma associação muito alta” (Pestana & Gageiro, 2008, p.181). Apresentamos os níveis de associação encontrados entre as OE no quadro 5. Os coeficientes de correlação encontrados entre MD versão A e MD versão B (,91), PA versão A e PA versão B (,92), RS versão A e RS versão B (,85), AR versão A e AR versão B (,88), IE versão A e IE versão B (,88), indicam claramente que os respondentes que tiveram uma pontuação alta no teste inicial (versão A), também o tiveram na versão B, e aqueles que tiveram um baixo resultado na versão A, o mesmo se verificou no segundo momento de preenchimento do questionário (versão B).

Quadro 12 Nível de associação do coeficiente de correlação de Person

Corelação de Person	MD_B	PA_B	RS_B	AR_B	IE_B
MD_A	Associação muito alta				
PA_A	Associação muito alta				
RS_A	Associação alta				
AR_A	Associação alta				
IE_A	Associação alta				

Isto indica que o VOI-SF pode ser considerado um instrumento fidedigno.

Tivemos a preocupação de perceber as dificuldades de preenchimento de uma e outra versão, pelo que questionámos a amostra no sentido de a clarificar uma vez mais:

- Se todas as questões foram compreendidas por todos, quais foram as questões mais difíceis de responder na versão A e na versão B?
- Houve algumas questões que tivessem pensado em não responder? Em que versão? E porquê?
- Quais os itens que foram mais claros e objetivos? Em que versão?

- Qual a apreciação global que fazem do questionário? Extenso? Parcial? Muito hermético? (Ghiglione & Matalon, 2005).

De acordo com os comentários dos inquiridos percebemos que ambas as versões tinham potencialidades e fragilidades em relação a alguns dos seus *itens*, quando comparados nas versões similares. Reformulamos assim alguns *itens*, sempre com a assessoria do painel de especialistas e concebemos uma versão experimental final.

1.1.5 Análise da confiança (avaliação da precisão)

Para avaliarmos a fiabilidade da versão experimental final utilizámos o método do teste-reteste. Aplicámos este teste a 31 sujeitos do género masculino e 17 do género feminino (48 no total), com uma média de idades de 35 anos (34,77) e com mais do que 5 anos de serviço na docência da Educação Física: Esta técnica é relativamente simples e consiste na aplicação do mesmo teste (aos mesmos sujeitos) em diferentes momentos (Berger & Patchner, 1988, p.56). Assim, todas as OE, distribuídas aleatoriamente ao longo dos dez grupos do VOI-SF foram analisadas através da razão direta entre as respostas dadas (nos dois momentos do preenchimento do questionário com um intervalo de uma semana). As duas aplicações do questionário forneceram dois conjuntos de dados e a fiabilidade do tipo temporal foi estimada através do coeficiente de correlação. Verificámos o nível de associação entre o pré-teste (teste inicial) e o pós-teste (reteste) utilizando o coeficiente de correlação de *Person* e obtivemos aos seguintes resultados (quadro 13).

Quadro 13 Método do teste-reteste – coeficientes de correlação entre as diferentes orientações educacionais.

<i>correlação r de Person</i>	MD_2	PA_2	RS_2	AR_2	IE_2
MD_1	,923**	,628**	-,212	-,828**	-,816**
PA_1	,650**	,947**	-,489**	-,694**	-,759**
RS_1	-,138	-,357*	,898**	-,031	-,044
AR_1	-,859**	-,707**	,063	,926**	,826**
IE_1	-,829**	-,752**	,112	,772**	,952**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

O quadro 13 mostra que os cinco coeficientes das subescalas indicam uma alta correlação ($r > 0,80$), correspondendo a níveis de associação entre as orientações educacionais MD, PA, AR e IE muito altos, enquanto entre as orientações educacionais RS existe uma associação alta. Isto demonstra como os participantes chegaram a pontuações similares em OE nos diferentes momentos do preenchimento do questionário. As duas aplicações do questionário forneceram dois conjuntos de dados e a fiabilidade do tipo temporal foi estimada através do coeficiente de correlação.

A precisão das medidas da versão experimental final foi igualmente avaliada através da consistência interna das respostas. Aplicámos o método da consistência interna (α de cronbach) à amostra de 48 indivíduos nos dois momentos em que preencheram o VOI-SF no teste de fiabilidade temporal (teste inicial e reteste). Os índices de precisão (correlação interitens nas diferentes orientações educacionais) dos dois momentos de aplicação foram os seguintes (quadro 14):

Quadro 14 Método da consistência interna – valores do teste de alfa de cronbach em dois momentos de avaliação (teste-reteste)

	Teste	Reteste
Orientações Educacionais	a de cronbach	
MD	0,886	0,878
PA	0,812	0,870
RS	0,549	0,630
AR	0,843	0,783
IE	0,728	0,778

Para Cronbach (1996) e Churchill (1999) valores entre 0,600 e 0,800 são considerados bastante satisfatórios para uma pesquisa exploratória, mostrando que os dados são confiáveis e o questionário tem boa qualidade para interpretação.

1.1.6 Avaliação da validade (nova versão)

Pretendeu-se verificar se a teoria subentendida no VOI-SF é válida na versão experimental final e comparou-se para isso os níveis de associação entre as diferentes orientações educacionais da teoria científica (Ennis & Chen, 1995). Prevaecem nestes estudos a evidência que as orientações educacionais associam-se positiva e negativamente entre si. Existe uma associação positiva entre as orientações educacionais MD e PA, permitindo-nos afirmar que a variação entre estas duas OE vão no mesmo sentido, ou seja, os sujeitos inquiridos que têm uma alta prioridade em MD, também o tem em PA. As orientações educacionais MD e PA associam-se às restantes (RS, AR e IE) de forma negativa. As correlações encontradas na literatura de investigação indicam que os professores que têm uma pontuação elevada em MD, também o têm em PA. Segundo Ennis e Chen (1995) esta relação pode ser explicada em virtude destas orientações educacionais se caracterizarem por enfatizar o conhecimento do conteúdo de ensino. O mesmo se verifica quando consideramos as orientações educacionais RS e IE.

Os resultados da investigação sugerem a existência de pares de orientações educacionais que influenciam as decisões curriculares dos professores. Ennis, Ross e Chen (1992) constataram coeficientes de correlação moderada e positiva entre DM e PA ($r = 0,48$) e entre IE e RS ($r = 0,47$). As restantes correlações encontradas ou eram negativas ou muito baixas, o que significa que os professores com um perfil de orientação educacional caracterizado pelos pares MD/PA e IE/RS têm perspetivas diferentes e talvez opostas em relação às decisões curriculares que tomam. Numa investigação idêntica, levada a cabo por Ennis e Zhu (1991) foi igualmente encontrado um índice de correlação moderada e positiva ($r = 0,49$) entre as orientações educacionais MD e PA. Todavia o mesmo já não se verificou entre as orientações educacionais de RS e IE, cujo valor encontrado ($r = 0,13$) foi muito baixo. Este tipo de correlação entre as diferentes orientações educacionais em estudo também pode ser constatado na pesquisa de Ennis e Hooper (1988). Optou-se por comparar os valores *R de Pearson* encontrados na nossa versão experimental final (reteste, $N = 48$) e aqueles que podemos verificar no estudo de Ennis e Chen (1995) e na versão validada por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000). Os coeficientes encontrados estão apresentados no quadro 15.

Quadro 15 Correlações entre as diferentes orientações educacionais na versão experimental final e na versão validada de Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) de acordo com Ennis & Chen (1995)

OE	PA			RS			AR			IE		
	Exp	Orig	Val	Exp	Orig	Val	Exp	Orig	Val	Exp	Orig	Val
MD	,56**	,37**	,42*	-,27**	-,57**	-,63*	-,76**	-,55**	-,92**	-,86**	-,38**	-,16
PA	—	—	—	-,43**	-,53**	-,72**	-,72**	-,40**	-,60*	-,71**	-,38**	-,55*
RS	—	—	—	—	—	—	-,03	,17**	,65*	,12	,04	-,04
AR	—	—	—	—	—	—	—	—	—	,72**	,24**	,19

** . $P < .001$

* . $P < .05$

Nota: **Exp**: Versão experimental final; **Orig**: Versão original (1995); **Val**: versão validada (2000)

Podemos constatar que os resultados encontrados na nossa versão experimental estão de acordo com os resultados encontrados nos dois estudos mencionados (Banville, Desrosiers & Genet-Volet, 2000; Ennis & Chen, 1995) que sugerem que existe uma correlação positiva entre MD e PA e uma correlação negativa destas últimas em relação a RS, AR e IE.

1.1.7 Estabelecimento da utilização de normas

Para o estabelecimento de normas é necessária a aplicação do VOI-SF a um grande número de professores portugueses. O VOI-SF utiliza a média e o desvio padrão para determinar a alta, média e baixa prioridade nas orientações educacionais em estudo (Ennis & Chen, 1993, 1995; Curtner-Smith & Meek, 2000; Behets, 2001) partindo do pressuposto que “scores 0,6 standard deviations above the mean were considered to reflect a high priority for that value orientation; scores 0,6 standard deviations below the mean reflect a low priority” (Behets, 2001, p.148). Aplicámos em 2003 o VOI-SF (Vieira & Carreiro da Costa, 2003) a professores portugueses de Educação Física e revimos os dados encontrados nesse estudo em 2007 (Vieira, 2007). Os dados encontrados corroboram os estudos internacionais realizados com o VOI. A prioridade nas diferentes orientações educacionais para os professores de Educação Física do ensino secundário vai ser determinada nesta pesquisa envolvendo um grande número de participantes. Segundo Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) para se estabelecer normas será necessário um grande número de intervenientes. É necessário que o VOI-SF seja aplicado em diferentes estudos com diferentes amostras na população portuguesa, assegurando que um indivíduo será comparado com um grupo de referência apropriado. Podemos resumir este processo de validação e fidelidade do VOI-SF na seguinte representação esquemática (figura 15):

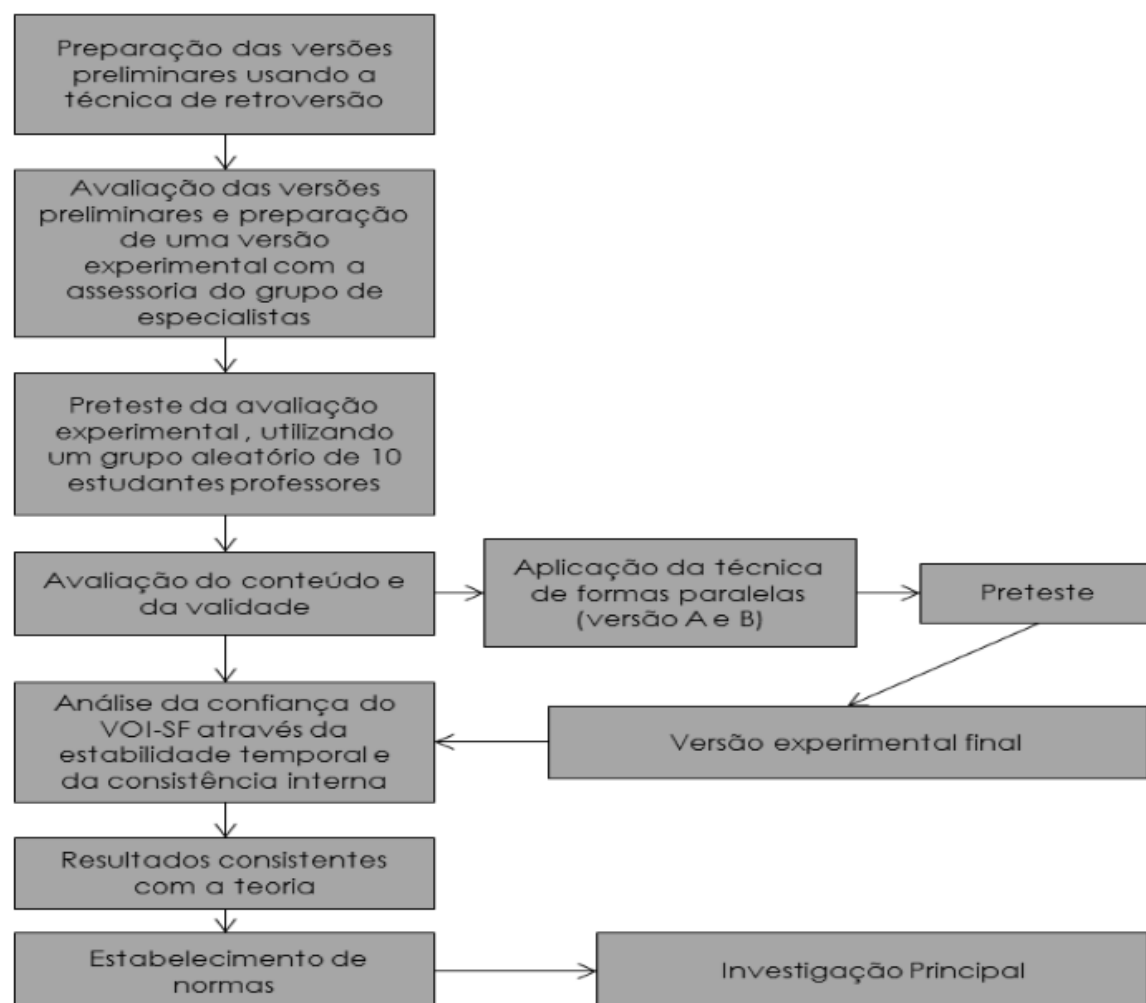


Figura 15 Representação esquemática da validação do VOI-SF, adaptada de Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000, p.377)

1.2O Questionário OCEF-VS

Pesquisámos possíveis questionários na literatura científica da especialidade, nomeadamente sobre desenvolvimento curricular em Educação Física. Não encontramos nenhum instrumento de observação que correspondesse aos critérios por nós delineados para atingir os objetivos de investigação, a não ser, o “Physical Education classroom questionnaire” (2006), no qual nos inspirámos para elaborar o OCEF-VS.

O OCEF-VS está estruturado em duas partes. A primeira parte refere-se à lecionação da oferta curricular na Educação Física Escolar e à opinião dos professores sobre a coeducação nas suas aulas.

É constituída por 10 questões formuladas numa escala *ipsativa* (número de horas gastas na condução do ensino das atividades específicas do planeamento do professor) e 2 questões (numa escala numérica de Likert) sobre a coeducação organizadas em 27 *itens*. A segunda parte é relativa ao conteúdo de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física e está estruturada em 12 questões (34 *itens* redigidos numa escala numérica de Likert) e uma questão semifechada sobre o indicador (%) da avaliação pedagógica referente ao parâmetro de avaliação: - Aptidão Física, valorizado pelo professor/departamento/grupo de EF.

Consideram-se as seguintes dimensões de análise no OCEF-VS, duas na 1ª parte do questionário e uma dimensão na 2ª parte, a saber:

- Na 1ª Parte: a «Oferta Curricular na Educação Física Escolar» que se subdivide em 10 subdimensões que são as áreas da EF do Currículo Nacional e a «Coeducação em EF».

- Na 2ª Parte: a «Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física».

O processo de validação do questionário decorreu durante o ano de 2010 e foi organizado em várias fases, que passamos a descrever:

Fase I - Realização de um estudo piloto com o título “Projectos de Promoção de Estilos de Vida Saudável nas Escolas Secundárias do Conselho de Almada” no intuito de percebermos: (1) O tipo de ação dos Departamentos Curriculares de Educação Física e sua contribuição para os projetos de promoção de um estilo de vida ativo e saudável; (2) Relação entre a aptidão física e os projetos de estilos de vida Saudáveis; (3) Modelo de avaliação da aptidão física/condição física dos Alunos; (4) A Aptidão Física como parâmetro de avaliação final para a classificação global da Educação Física Escolar. Este Estudo permite-nos elaborar um esboço do instrumento de observação (OCEF-VS) de apreciação e avaliação das variáveis da nossa investigação com maior rigor e profundidade científica.

Fase II – Elaboração do questionário e das suas escalas de resposta. Questionário que pretende medir o número de horas da Oferta Curricular dos Programas Nacionais de Educação Física (enquanto Currículo Institucional) e o pensamento dos professores em relação à aprendizagem dos conteúdos relacionados com o desenvolvimento da Aptidão Física.

Fase III – Versão aplicada oralmente (preteste) a grupo de quatro Professores de Educação Física do Ensino Secundário, três com o grau de Doutoramento e um com o grau de licenciatura. A estes professores foram colocadas questões empíricas e outros comentários relacionados com os tópicos, formatos, instruções, questões pouco claras de cada um dos *itens* do questionário.

Fase IV – Reestruturação da versão elaborada na fase I.

Fase V – Entrega da versão reestruturada ao grupo de peritos especialistas, que analisaram os diferentes *itens*/questões um a um relativamente à forma como expressavam as designações teóricas para o domínio do estudo.

Fase VI - Reestruturação da versão encontrada em III

Fase VII – O questionário foi entregue a dois especialistas de Português. Um mestre em Ensino da Língua e Literaturas Portuguesas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e uma Doutorada em Letras, especialidade de literatura Norte-Americana, com uma formação base em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Fase VIII– Confrontação entre as duas versões obtidas.

Fase IX – Versão experimental do OCEF- VS para primeira testagem (método de consistência interna).

Fase X – Aplicação do questionário a uma amostra casuística diferente da amostra que se pretende estudar na Região de Lisboa. Elaboração de um estudo piloto com vista à avaliação da validade do OCEF-VS. Foram inquiridos neste estudo 160 professores de Educação Física (114 do sexo masculino e 46 do sexo feminino) de 42 escolas da região do Algarve e metropolitana do Porto. Foram escolhidos professores que lecionavam desde o 7º até ao 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 25 e os 56 anos (média = 37,91). 84,4% dos inquiridos tinham mais do que cinco anos de experiência no ensino. Os resultados deste estudo piloto foram apresentados na forma de *poster* e comunicação oral nos seguintes congressos:

- no Congresso Internacional da AIESEP 2010 na Corunha sob o tema geral: *Physical Educators in promoting na active lifestyle: Social and educational perspectives*, com o Poster Científico: “La Oferta Curricular em Educación Física y la Ptomoción de un Estilo de Vida Activo” (Vieira & Carreiro da Costa, 2010).

- na conferência internacional AIESEP 2011, em Limerick (Irlanda) – de 22 a 25 de Junho, organizado por AIESEP, University of Limerick, com o Poster Científico: “Physical Education Curriculum and the Promotion of an Active and Healthy Life Style”.(Vieira & Carreiro da Costa, 2011c).

- no VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. A Atividade Física Promotora de Saúde e de Desenvolvimento Pessoal e Social em Braga – de 19 a 22 de Julho de 2011 organizado pela Universidade do Minho com a comunicação livre: “ A Oferta Curricular em Educação Física e a Promoção de um Estilo de Vida Activo” (Vieira & Carreiro da Costa, 2011b).

- no Seminário Internacional Descobrir a Dança/ Descobrimdo através da Dança em Lisboa, de 10 a 13 Novembro organizado pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa com a Comunicação: “O ensino da Dança na Oferta Curricular da Educação Física” (Vieira & Carreiro da Costa, 2011a). E podem ser consultados em anexo.

Foi calculado o *alfa de cronbach*, utilizando a fórmula de *Kuder-Richardson* para a consistência internadas dimensões «Coeducação em EF» e «Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física» do questionário sendo consideradas satisfatórias de acordo com a literatura da especialidade ($0.798 < \alpha < 0.964$) e podem ser seguidos no quadro 16.

Quadro 16 Média, desvio-padrão e consistência interna das dimensões do questionário

	M	DP	Alfa
Coeducação em EF	43.92	9.04	0.964
Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	37.06	4.48	0.798

Fase XI – reestruturação das escalas psicométricas. As escalas dicotômicas do OCEF-VS inicial foram transformadas em escalas numéricas por sugestão do grupo de especialistas e de acordo com os feedbacks dos professores da amostra do estudo piloto.

Fase XII – Aplicação do teste-reteste (estabilidade temporal) a uma amostra de 42 professores de Educação Física com as seguintes características (quadro 17).

Quadro 17 Caracterização da amostra submetida ao método teste-reteste para validação do OCEF-VS

	N	Porcentagem
Gênero dos Inquiridos		
masculino	27	64,3
feminino	15	35,7
Idade dos Inquiridos segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação		
< 30	6	14,3
[30-39]	13	31,0
[40-49]	18	42,9
> ou = 50	5	11,9
Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos de acordo com Berliner (1986)		
1 ano de serviço	3	7,1
entre 2 e 3 anos de serviço	5	11,9
entre 4 e 5 anos de serviço	4	9,5
mais do que 5 anos de serviço	30	71,4

Constatámos através do teste-reteste coeficientes de correlação positivos e níveis de associação entre os diferentes *itens* de cada dimensão do OCEF-VS muito altas. Os coeficientes de correlação *R de Pearson* dos itens que fazem parte da dimensão *Coeducação em EF* variaram entre 0,948 e 1 ($1 < R < 0,948$, $p < 0,01$) e na dimensão *Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física* entre 0,918 e 1 ($1 < R < 0,918$, $p < 0,01$).

O processo de construção do OCEF-VS pode ser descrito da forma como se apresenta na figura 16.

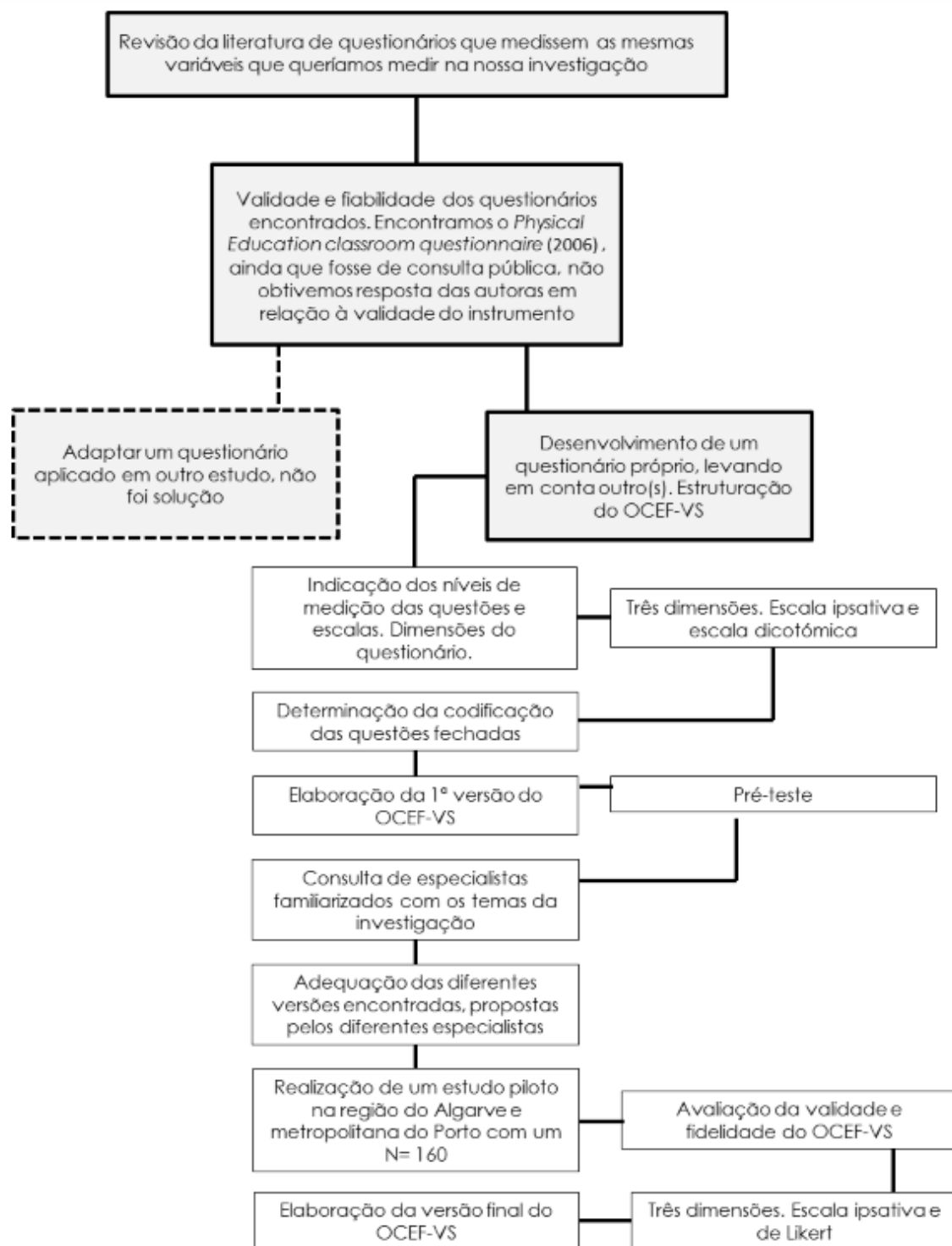


Figura 16 Processo de construção do OCEF-VS, adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 342)

1.3 Distribuição e devolução dos questionários

Os questionários VOI-SF e OCEF-VS foram aplicados em conjunto num total de 10 páginas pelo autor da investigação e por colegas de Educação Física a quem apelidamos de interlocutores. Interlocutor que por definição significa “aquele que é encarregado por vários companheiros de falar em nome de todos” (dicionário online da Porto Editora <http://www.infopedia.pt/dicionarios/pesquisa/interlocutor>), neste caso (os interlocutores) tinha a missão de representar o investigador e de aplicar os questionários nas escolas onde exerciam a sua profissão de docente de Educação Física ou grupo de escolas onde tivessem acesso privilegiado e que fizessem parte do processo de amostragem. Foram explicados os objetivos da investigação, o propósito de cada um dos questionários, e o intento da utilização da informação obtida pelos mesmos. Foi incluído no conjunto dos questionários, como frontispício, uma carta de apresentação a fundamentar a legitimidade do estudo e a respeitabilidade do(s) investigador(es), focalizando aspetos como o objetivo da investigação, a proteção a conceder ao sujeito, o endosso e aprovação do estudo, a legitimidade do investigador, as oportunidades para esclarecimento, o pedido de cooperação e orientações especiais (Tuckman, 2012). O conjunto dos questionários foi sempre aplicado por administração direta, utilizando estratégias que nos permitissem ter sucesso nessa aplicação, seguimos assim os seguintes importantes procedimentos:

- a) Os questionários eram confidenciais, sendo identificados na folha das variáveis independentes do estudo (dados identificativos) apenas pelos professores que estivessem disponíveis para concederem a entrevista na segunda etapa da investigação. Os restantes professores poderiam preencher os questionários em regime de anonimato. Esse anonimato era igualmente concedido aos estabelecimentos de ensino da amostra.
- b) Era solicitado que as respostas correspondessem, apesar de difíceis, às opiniões reais dos inquiridos.
- c) Em qualquer caso de distribuição (pelo investigador ou interlocutor) foi combinado um prazo de uma semana para entrega dos questionários.

- d) Às escolas e aos professores foram entregues a declaração de aprovação do estudo pela extinta Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e a declaração da Comissão Nacional de proteção de Dados (CNPd).
- e) Aos interlocutores envolvidos na distribuição dos questionários foi-lhes explicado de uma forma detalhada o âmbito e carácter da investigação. Apresentámos os resultados do estudo piloto com o OCEF-VS (Vieira e Carreiro da Costa, 2011c) e os resultados da investigação sobre as orientações educacionais (Vieira, 2007).

1.3.1 Distribuição dos questionários

No sentido de uma recolha de informação extensiva eficaz, controlando os recursos humanos, temporais e financeiros, as formas de distribuição dos questionários foram as seguintes:

- a) Entrega dos questionários em cada escola e a cada um dos interlocutores, de acordo com o número de professores de Educação Física do ensino secundário.
- b) Entrega de um envelope para cada conjunto de questionários distribuídos, com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes.
- c) Contato pessoal com o professor do grupo disciplinar de Educação Física, de preferência com o delegado de grupo (nem sempre o coordenador de departamento), que tivessem facilidade em contactar com os restantes elementos do grupo e com o(a) Diretor(a).
- d) Contato pessoal com o(a) Diretor(a) da escola de estudo para facilitar o processo de distribuição dos questionários.
- e) Explicação dos objetivos do estudo, enfatizando a importância da adesão dos inquiridos, através das suas respostas ao questionário.
- f) Estabelecimento um compromisso pessoal entre nós, os interlocutores e os inquiridos, no sentido de precaver as habituais baixas taxas de resposta e aumentar a nossa taxa de reenvio dos questionários.
- g) Esclarecimento das dúvidas dos interlocutores e inquiridos na compreensão dos sistemas de resposta em cada um dos questionários a aplicar.

- h) Marcação de uma data precisa de duas semanas para a entrega dos questionários.

1.3.2 Devolução dos questionários

Esta fase do estudo decorreu da seguinte forma:

- a) Os questionários foram recebidos dentro do envelope, predestinado para esse efeito pelo autor do estudo.
- b) A recolha dos questionários foi feita pelos interlocutores e enviada pelo correio (apenas uma escola) e entregues em mão ao autor da investigação.
- c) Os questionários foram codificados através de um número, para criação de uma base de dados e posterior tratamento estatístico.
- d) Foram feitos alguns contatos telefónicos e pessoais em escolas que se atrasaram no preenchimento dos questionários, e consequentemente na entrega dos mesmos.
- e) Tiveram que ser marcadas diferentes reuniões com um mesmo interlocutor por dificuldades de conciliar agendas profissionais e por atrasos na entrega de alguns participantes a cargo desses interlocutores.

O resultado da distribuição e recolha dos questionários foi a seguinte (quadro 18)

Quadro 18 Resultados da distribuição e recolha dos questionários

DISTRIBUIÇÃO E RECOLHA DOS QUESTIONÁRIOS		
Escolas alvo de distribuição	79	
Total de questionários distribuídos	487	
Total de questionários recebidos	384	78,85%
Total de questionários anulados (mal preenchidos e impercetíveis)	32	8,33 %
Total de questionários objeto de estudo	352	

Podemos constatar que a taxa de retoma dos questionários é de 79%. Comparativamente a estudos científicos semelhantes, que utilizam o questionário como recolha de informação, avaliamos como bastante satisfatória a taxa de reenvio.

Julgamos que foi determinante para esta ocorrência três fatores fundamentais: (a) o compromisso pessoal realizado entre investigador, interlocutores e inquiridos; (b) o excelente trabalho de equipa e ainda (c) a persistência e resiliência da nossa parte, nos casos em que foi necessário a nossa deslocação, mais do que uma vez, (em certos casos quatro vezes) às escolas objeto de distribuição dos questionários.

1.4 Definição das variáveis em estudo

Segundo Sousa (2009, p.58) “as variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-e-efeito que se espera suceder entre elas”. Este autor, assim como outros, (Boavida & Amado, 2008; Carmo & Ferreira, 2008; Cochran-smith & Fries, 2008; Coutinho, 2011; Erickson, 1986; Fortin, 2009; Howe, 2001; Linn, 1986; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Shulman, 1986; Silva & Pinto, 2011; Thomas, Nelson & Silverman, 2011; Tuckman, 2012) define diferentes tipos de variáveis, entre outras, variáveis independentes e dependentes.

Consideram-se como variáveis dependentes aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se directamente com as respostas que se procuram. São os dados. . .que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições de investigação.

Uma variável dependente *é aquela que procuramos como resposta para a pergunta* [itálico nosso]. Toda a investigação tem por objectivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação. (Sousa, 2009, p.58)

Por variáveis independentes, o mesmo autor considera que são aquelas que “não dependem da investigação, constituindo, no entanto, factores determinantes que a vão influenciar” (p.58)

As variáveis independentes são manipuladas para verificar a sua influência sobre as variáveis dependentes, assim existirão momentos nesta investigação em que consideraremos as “orientações educacionais” como variável dependente e noutros, independentes (quando quisermos estudar a influências destas no currículo operativo, coeducação e na aptidão física).

Selecionamos as variáveis do nosso estudo de acordo com os nossos objetivos e hipóteses de investigação tendo por base alguns fundamentos teóricos. Deste modo, ainda que o ciclo de ensino pudesse ser uma variável selecionada para estudo porque encerra necessariamente diferentes filosofias em relação ao currículo e aos conteúdos dos diferentes programas, nesta investigação não foi considerada como uma variável independente, uma vez que estamos apenas a estudar o currículo e as orientações educacionais dos professores do ensino secundário. Considerámos o género porque parece haver diferenças na forma como os professores e professoras operacionalizam o currículo (Flintoff & Scraton, 2006) e porque existem professores, por razões históricas, tiveram programas de formação separados por género, podendo ter estruturas de crenças diferentes de acordo com a sua formação inicial. A experiência de ensino foi também considerada como variável independente, uma vez que segundo Ennis (1995), é nos primeiros 10 anos que as orientações educacionais dos professores ganham consistência. Orientações educacionais de professores com 10 a 20 anos de experiência profissional parecem ter um sistema de crenças mais estável e menos suscetível de mudança. Professores experientes com mais de 20 anos de carreira no ensino têm um perfil de orientação educacional fortemente definido e são muitas vezes relutantes à mudança (Hargreaves, 1989; Jewett; Bain & Ennis, 1995; Sparkes, 1991). Em relação às habilitações literárias parece haver uma diferença entre os professores com bacharelato e os professores mestres, estes últimos dão ênfase à mestria disciplinar (Carreiro da Costa & Vieira, 2003; Vieira, 2007). Ainda que não tenhamos professores com o Bacharelato na nossa amostra, esta foi uma variável pensada à partida e no início da investigação. A idade foi considerada como uma variável porque, para além de ser uma variável comumente aceite em todos os estudos científicos. É um fator que pode influenciar a investigação e a forma como as variáveis dependentes do nosso estudo se comportam.

Definimos as nossas variáveis tendo em atenção: (1) ao nome; (2) à sua definição; (3) ao sistema de classificação e (4) à escala (Sousa, 2009) conforme podemos constatar pelo quadro 19 e quadro 20.

Quadro 19 Definição das variáveis independentes em estudo

Nome	Definição	Sistema de classificação	Escala
Género	Sexo dos Inquiridos (Permite a identificação do género)	Classificação do GEPE (2009)	Escala Nominal/Dicotómica Masculino/Feminino
Idade	Classes etárias (Permite a identificação da idade por grupos etários)	Classificação do GEPE (2009)	Escala por Classes com 4 categorias de idade possíveis.
Experiência profissional	Classes que definem a experiência profissional dos docentes.	Classificação de Berliner (1988;2004) e Huberman (2007)	Escala por classes com 5 categorias de experiência profissional possíveis
Habilitações académicas	Níveis de Escolaridade (Permite identificar as habilitações literárias dos inquiridos)	Habilitações definidas no Sistema Educativo Português	Escala Nominal. Conjunto de 4 respostas possíveis

Quadro 20 Definição das variáveis dependentes em estudo

Nome	Definição	Sistema de classificação	Escala
Orientações educacionais	Diferentes orientações educacionais que influenciam as decisões curriculares dos Docentes de Educação Física: Mestria disciplinar; Processo de aprendizagem; Responsabilidade Social; Auto-realização e Integração ecológica.	Ennis & Chen (1995)	Escala de Likert com cinco níveis
Coeducação	Posição dos docentes de EF em relação à lecionação em conjunto de rapazes e raparigas. Conteúdos mais adequados a rapazes ou mais adequados a raparigas segundo a opinião dos docentes de EF.	Diferentes quadros teóricos que estudam o género na EF (Flintoff & Scraton, 2006; Gard, 2006)	Escala de Likert com cinco níveis
Currículo operativo	Conteúdos de aprendizagem lecionados no ensino secundário	Programas Nacionais de EF (2001)	Escala Ipsativa com o número de horas do planeamento dos Docentes
Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	Forma como os docentes de EF planeiam, ensinam e avaliam a aptidão física	Programas Nacionais de EF (2001)	Escala de Likert com cinco níveis

1.5 População em estudo

“Em estatística, uma população representa o grupo total de indivíduos de interesse”. (Petrie & Sabin, 2001, p.69). Este é o entendimento acolhido pela maioria dos investigadores e professores de metodologia de investigação (Albarelllo *et al.*, 1997, Bell, 2010; Berger & Patchner, 1988a; Coutinho, 2011; Deshaies, 1997; Freixo, 2011; Ghiglione & Matalon, 2005; Hill & Hill, 2012; Huot, 2002; Maroco, 2010; Maroco & Bispo, 2005; Martinez & Ferreira, 2010; Moreira, 2009; Mucchielli, 1979; Pestana & Gageiro, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008) ou como Carmo e Ferreira (2008) referem no seu livro “Metodologia da investigação, Guia para Auto-aprendizagem”, população é o “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos” (p.209).

No caso em apreço a população alvo é constituída por docentes de recrutamento de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de acordo com os dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2009). Neste estudo, em particular, interessa-nos os elementos referentes ao ensino secundário que não têm um tratamento diferenciado no documento consultado.

Apresentamos de seguida o perfil da população em estudo, tendo em conta as suas características individuais, que estão de acordo com as variáveis independentes da primeira etapa da nossa investigação: idade, género e habilitações académicas. A informação é traduzida em tabelas e gráficos, não apresentando, qualquer tipo de interpretação acerca dos dados recolhidos no documento. Constitui, em nossa opinião, um importante suporte para o cálculo, seleção e estudo da amostra.

Quadro 21 Evolução da distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento

Ano letivo \ Natureza	Público	Privado	Total
1999/00	5 366	491	5 857
2000/01	5 075	417	5 492
2001/02	5 686	541	6 227
2002/03	5 819	541	6 360
2003/04	6 013	591	6 604
2004/05	6 319	586	6 905
2005/06	5 773	601	6 374
2006/07	5 302	609	5 911
2007/08	5 556	643	6 199
2008/09	5 845	606	6 451

Quadro 22 Distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS II (2008/09)⁹

Natureza NUTS II	Público	Privado dependente do estado	Privado independente do estado	Total
Continente	5845	324	282	6451
Norte	2100	151	113	2364
Centro	1364	134	5	1503
Lisboa	1602	30	151	1783
Alentejo	462	9	3	474
Algarve	317	-	10	327

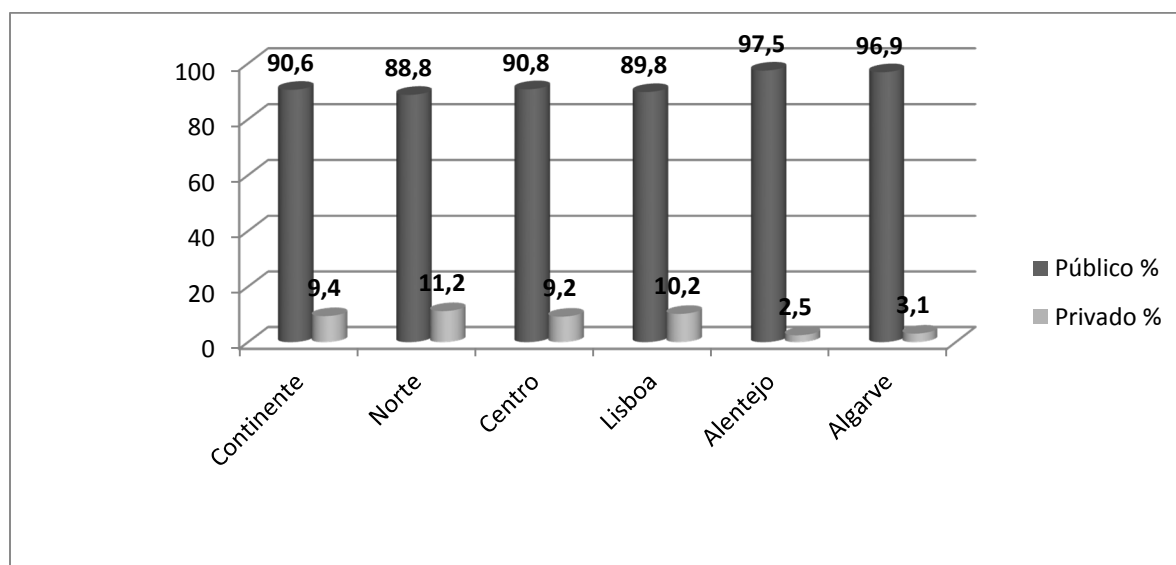


Figura 17 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo a natureza do estabelecimento, por NUT II (2008/09)

⁹ As NUTS (Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português.

Quadro 23 Distribuição dos professores de educação física, segundo o grupo etário (idade), por NUTS II (2008/09)

Idade NUTS II	<30 anos	30-39 anos	40-49 anos	>ou = 50 anos	Total
Continente	954	2962	1576	959	6451
Norte	320	1131	624	289	2364
Centro	288	737	285	193	1503
Lisboa	226	694	501	362	1783
Alentejo	71	240	94	69	474
Algarve	49	160	72	46	327

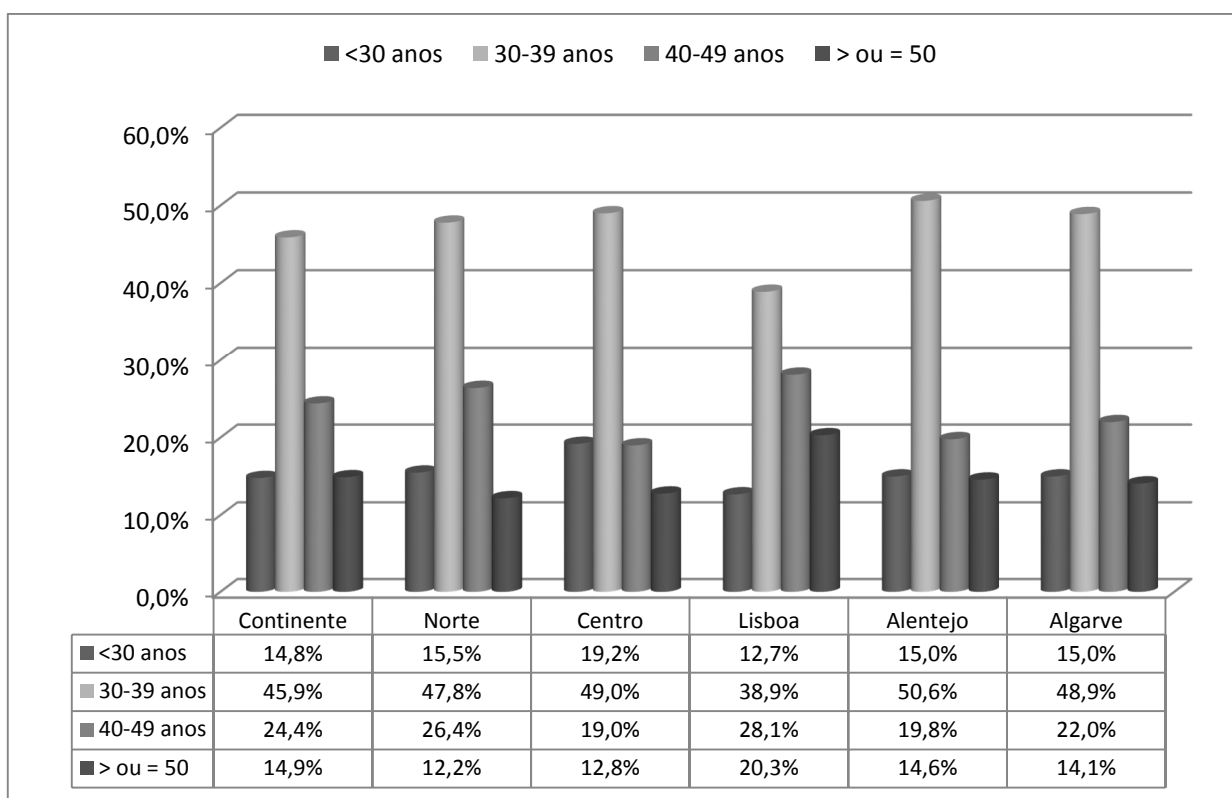


Figura 18 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o grupo etário, por NUT II (2008/09)

Quadro 24 Distribuição dos professores de educação física, segundo o género, por NUTS II (2008/09)

Género NUTS II	Masculino	Feminino	Total
Continente	3697	2754	6451
Norte	1343	1021	2364
Centro	927	576	1503
Lisboa	946	837	1783
Alentejo	290	184	474
Algarve	191	136	327

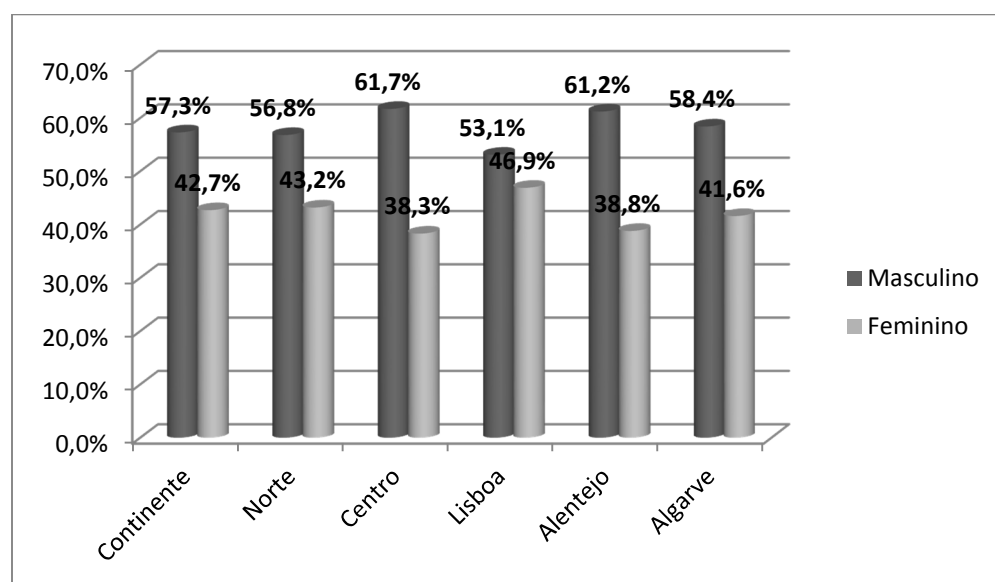


Figura 19 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o género, por NUTS II (2008/09)

Quadro 25 Distribuição dos professores de educação física, segundo as habilitações académicas, por NUTS II (2008/09)

Habilitações Académicas NUTS II	Doutoramento/Mestrado	Licenciatura ou equiparado	Bacharelato/ Outras	Total
Continente	575	5675	201	6451
Norte	277	2033	54	2364
Centro	154	1291	58	1503
Lisboa	107	1614	62	1783
Alentejo	17	441	16	474
Algarve	20	296	11	327

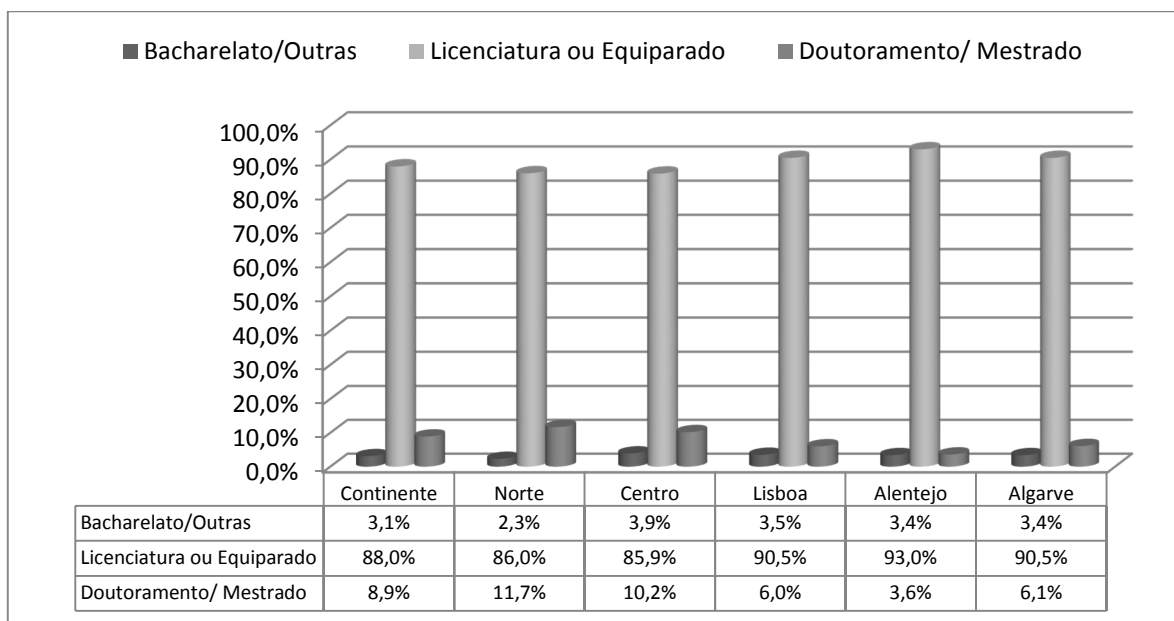


Figura 20 Distribuição dos professores de educação física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo as habilitações académicas, por NUTS II (2008/09)

1.6 Caracterização da Amostra

A amostra “é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. Deve ser representativa, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada”. (Fortin, 2009, p.202). Depois de termos caracterizado a população alvo, foi intenção, neste estudo extensivo, a preocupação com a universalização dos resultados. Para isso foram acauteladas duas características fundamentais dos processos de amostragem científica, a aleatoriedade e a representatividade (Bell, 2010; Berger & Patchener, 1988b; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 2009; Freixo, 2011; Hill & Hill, 2012; Huot, 2002; Lin, 1986; Maroco, 2010; Maroco & Bispo, 2005; Petrie & Sabin, 2001; Quivy & Campenhout, 2008; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Sousa, 2009; Thomas, Nelson & Silverman, 2011). Assim, foi seguido no processo de amostragem o aconselhado por Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.254) e o apontado por Coutinho (2011, p.86), que demonstrando existirem três momentos chave que devem ser respeitados neste processo:

- 1 – Identificação da população e da amostra: representativa ou não representativa
- 2 – Determinação do tamanho da amostra
- 3 – Selecção da amostra.

Não obstante termos o conjunto dos professores de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário como população ou universo nacional, a nossa decisão recaiu numa delimitação ainda mais circunscrita da população em estudo em virtude de três ordens de razão: recursos humanos, tempo e distância geográfica. Assim, tendo como ponto de partida o Decreto-lei nº 244/2002, de 5 de Novembro, que veio alterar os artigos 1º e 3º do Decreto-lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro, onde se estabelece as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS) e os Censos de 2011, considerámos pertinente para a investigação a NUT II – Lisboa.

A região de Lisboa compreende aproximadamente a metade sul do distrito de Lisboa e a metade norte do distrito de Setúbal. Compreende as NUTS III da Grande Lisboa e da Península de Setúbal.

É limitada a norte pela região Centro, a nordeste, leste e a sul pelo Alentejo, e a sul e oeste pelo Oceano Atlântico (figura 21). Tem uma área de 2934,8 Km², uma população residente composta por um total de 2 661 850 indivíduos, representando 25% da população portuguesa, dos quais 1 275 659 são homens e 1 386 191, mulheres. A idade média da população desta região é de 38,4 anos para o género masculino e 41,3 para o género feminino. Uma média de idades muito próxima da média nacional portuguesa.

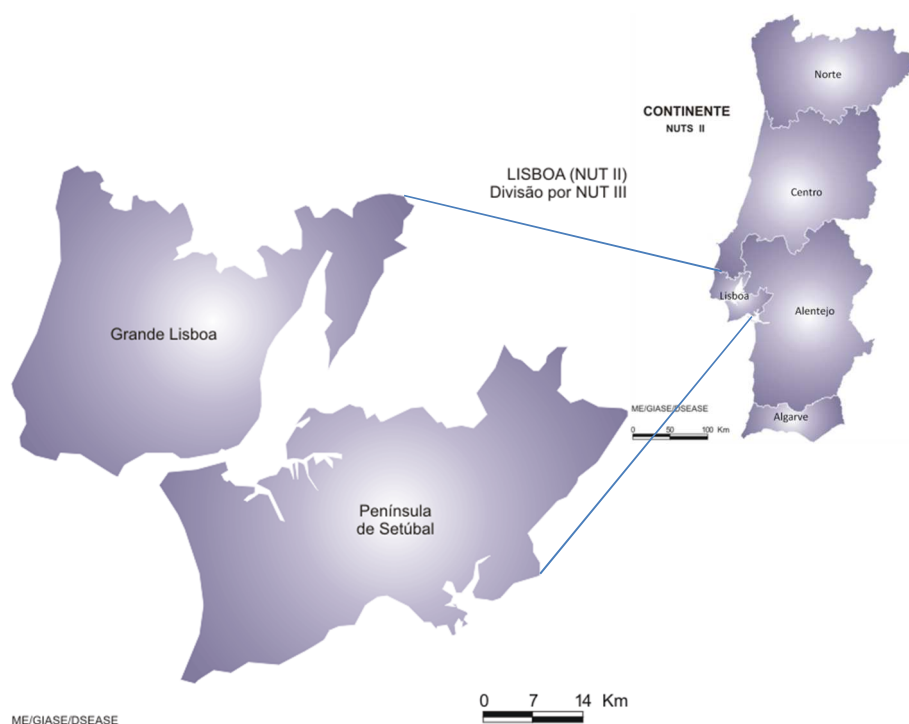


Figura 21 Unidades de nível II da NUTS no continente: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve e de nível III: Grande Lisboa e Península de Setúbal adaptado do Decreto-lei nº 244/2002 de 2002-11-05 – ANEXO I e do GEPE - estatísticas da educação (2010/11)

Desta região e para fins do presente estudo, foram seleccionadas escolas com as seguintes tipologias:

- EB23/ES – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário;
- ES/EB3 – Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico;
- ES – Escola Secundária;

São dezoito concelhos que fazem parte desta NUT II, a saber: Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra, Vila Franca de Xira, Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra e Setúbal.

Os professores de Educação Física (3º ciclo do ensino básico e secundário) estão distribuídos na região de Lisboa, segundo a natureza do estabelecimento de ensino onde lecionam, conforme informação do GEPE (2009), da seguinte forma:

Quadro 26 Distribuição dos professores de educação física, segundo a natureza do estabelecimento, por NUT II - Lisboa (2008/09)

Natureza NUTS II	Público	Privado dependente do estado	Privado independente do estado	Total
Lisboa	1602	30	151	1783

Consideramos apenas os docentes do ensino público e do privado dependente do Estado¹⁰ o que nos dá um total de 1632 professores a considerar para a determinação da grandeza e seleção da nossa amostra.

Sabemos que este é o número total de professores a lecionarem no 3º ciclo do ensino básico e secundário. O nosso interesse, de acordo com os objetivos de investigação, seria o número total de professores do ensino secundário da região de Lisboa por estabelecimento de ensino. Contudo o GEPE (2009) não apresenta formalmente uma fonte estatística documental para o efeito.

Recorrendo à Informação da tabela de determinação da dimensão ou grandeza da amostra elaborado por Krejcie e Morgan em 1970, reiterada por outros autores (Huot, 2002, p.38; Freixo, 2010, p.187) e conscientes dos princípios essenciais e erros mais comuns que Noordzij et al. (2010) nos alertam no cálculo do tamanho de uma amostra no seu artigo “Sample size calculations: basic principles and common pitfalls”, utilizámos a fórmula:

$$s = \frac{X^2 NP(1 - P)}{d^2(N - 1) + X^2 P(1 - P)}$$

¹⁰ As escolas privadas dependentes são escolas com dotação orçamental vinda do estado, recebem por isso, dinheiros públicos. Nas chamadas escolas independentes o peso do financiamento estatal é inferior a 50% (Key Data on Education in Europe, 2012, p.31). As escolas privadas dependentes do estado assemelham-se às públicas quando consideramos os níveis de contextualização curricular.

Em que:

s - é o tamanho de amostra necessário;

X^2 – o valor de Chi-quadrado, (3,841), tabelado, para um (1) grau de liberdade e para o nível de confiança desejado (5%)

N – tamanho da população;

P – proporção da população (assumiu-se 0.50 uma vez que este valor irá proporcionar o tamanho máximo de amostra);

d – grau de exatidão expresso em proporção (0.05).

Concluindo que a amostra deverá ter o tamanho de 311 indivíduos.

Na seleção da amostra, optou-se por uma amostragem probabilística por *clusters*, também designada por conglomerados, grupos ou por áreas (Maroco & Bispo, 2005), ou ainda por cachos (Carmo & Ferreira, 2008). Neste tipo de amostragem a população do estudo é dividida por conglomerados.

Os passos para constituir uma amostra deste tipo são os seguintes:

1. Identificar e definir a população;
 2. Determinar o tamanho da amostra;
 3. Identificar e definir um cluster razoável e lógico;
 4. Fazer uma lista de todos os clusters que compõem a população;
 5. Estimar a média de elementos da população por cluster;
 6. Determinar o número de clusters, dividindo o tamanho da amostra pelo tamanho estimado do cluster;
 7. Seleccionar de forma aleatória o número de clusters que se necessitam (com uma tabela de números aleatórios);
 8. Incluir no estudo todos os membros de cada um dos clusters selecionados.
- (Coutinho, 2011, p.90)

Neste sentido, de acordo com a informação obtida, a nossa população é constituída por 1632 professores da região de Lisboa (NUT II), em que a amostra desejada são 311 (19,05% do total da população em estudo), os *clusters* lógicos a escolher seriam os Concelhos e ou as escolas e neste caso em concreto e de acordo com a fonte do Ministério da Educação, através do site <http://roteiro.min-edu.pt/> existem 155 escolas com a tipologia de ensino secundário (anexo 3). Aceitando a sugestão de Coutinho (2011), percebemos que seria necessário inquirir uma média 11 professores por cada escola tendo em conta a população num total de 28 escolas.

Aprofundamos, no entanto, este processo seguido a lógica de Huot (2002, pp.26-37), uma vez que a distribuição das escolas pelos Concelhos (sectores) não é homogénea. Temos 18 sectores e cada um deles tem um certo número de escolas (Quadro 27):

Quadro 27 Divisão das escolas secundárias por sectores (Concelhos)

Sectores (Grande Lisboa)	Escolas secundárias	Percentagem	Sectores (Península de Setúbal)	Escolas secundárias	Percentagem	TOTAL (N)
1 – Amadora	6	3,846	10 - Alcochete	1	0,641	7
2 – Cascais	15	9,615	11 – Almada	12	7,692	27
3 – Lisboa	54	34,615	12 – Barreiro	5	3,205	59
4 – Loures	9	5,769	13 – Moita	2	1,282	11
5 – Mafra	3	1,923	14 – Montijo	2	1,282	5
6 – Odivelas	8	5,128	15 – Palmela	2	1,282	10
7 – Oeiras	8	5,128	16 – Seixal	5	3,205	13
8 – Sintra	12	7,692	17 – Sesimbra	2	1,282	14
9 – Vila Franca de Xira	4	2,564	18 – Setúbal	5	3,846	9
Total	119	73,716	Total	36	23,717	155

Dado que o sector de Lisboa representa 36,61 por cento da base de sondagem e o sector de Alcochete, apenas representa 0,64, respeitamos estas percentagens na nossa amostra, extraído a amostra por «cachos construídos». Este é normalmente o procedimento estatístico quando os efetivos dos «cachos naturais» são desiguais (Huot, 2002). Assim, criámos cachos de três escolas num total de 52 (155/3). Atribuímos-lhe um número e em seguida por meio de uma tabela de números aleatórios (Huot, 2002, p.28), retirámos aleatoriamente o número de cachos desejados.

A fração de elementos que foi selecionada em todos os *clusters* foi a mesma independentemente do seu tamanho. O número que extraímos da tabela aleatória era composto por cinco números, necessitámos apenas de dois, uma vez que o número de cachos criados não comportava mais do que 52 unidades. Optámos por ficar com os dois últimos números, fazendo a leitura de cima para baixo, sempre para o fim da tabela. Porque o direito ao anonimato e à confidencialidade foi garantido em todas as etapas desta investigação, apresentamos apenas o exemplo de como foi feito este método de amostragem no sector de Lisboa, (figura 22) não referenciando o nome das escolas secundárias. As escolas escolhidas (retidas) para a nossa amostra foram as 22, 23 e 24 (cacho 8); 28,29 e 30 (cacho10); 31, 32 e 33 (cacho 11); 34, 35 e 36 (cacho 12); 37,38 e 39 (cacho13); 43, 44 e 45 (cacho 15); 53,53 e 54 (cacho 18) e 73, 74 e 75 (cacho 25).

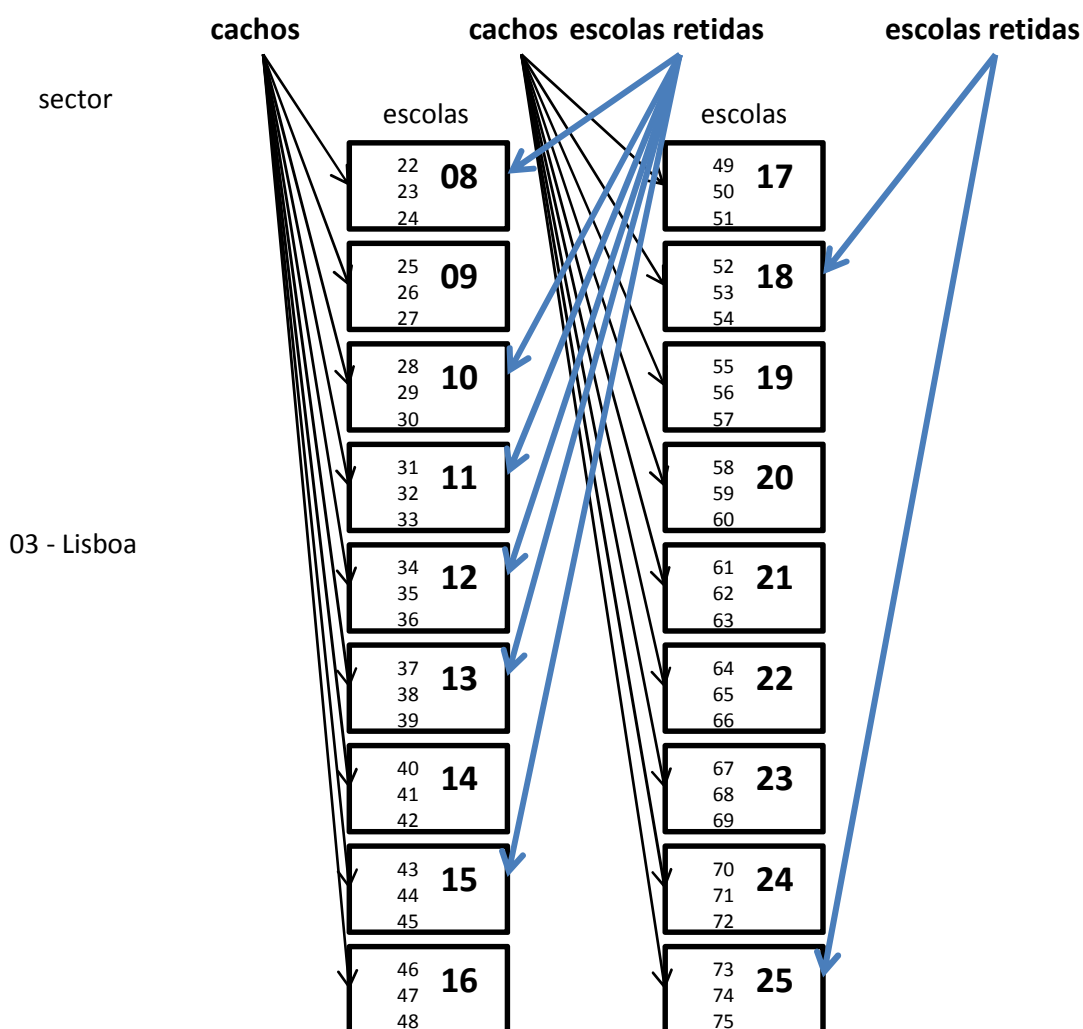


Figura 22 Exemplo da amostragem probabilística por cachos no sector de Lisboa

Fazer este tipo de amostragem, segundo Sampieri et al. (2006), implica distinguir entre «unidade de análise» e «unidade amostral». A “unidade de análise indica quem será medido, ou seja, o indivíduo ou os indivíduos a quem. . . aplicaremos o instrumento de medição. A unidade amostral. . . refere-se ao conglomerado pelo qual se consegue o acesso à unidade de análise”. (p.206)

Importa referir que na investigação que realizámos para a dissertação de mestrado¹¹ recorremos a um processo de amostragem não probabilístico para a recolha dos nossos dados. Os professores constituintes dessa amostra foram contactados de acordo com os critérios de acessibilidade às escolas e conhecimento pessoal decorrente de contextos conjuntos de exercício profissional. Ainda que tenhamos tido uma retoma nesse estudo de 65,079%, existiram muitas recusas por parte de algumas escolas e professores. Na altura refletimos nos métodos e procedimentos metodológicos escolhidos, nas vantagens e desvantagens dos mesmos e de acordo com essa experiência, decidimos aumentar o número de «unidades amostrais».

1.6.1 Os Professores constituintes da amostra

A amostra de 352 professores de Educação Física inquiridos em 79 escolas (21,56%, do total da população) portadores de habilitação própria para a docência da disciplina, em atividade no ano letivo de 2011/2012 em escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário (EB23/ES); Escolas Secundárias com 3º ciclo do Ensino Básico (ES/EB3) e Escolas Secundárias (ES) da Região de Lisboa (NUT II), caracteriza-se da seguinte forma, quanto às variáveis género (quadro 28), grupo etário/idade (quadro 29 e 30), experiência profissional (quadro 31 e quadro 32) e habilitações académicas (quadro 33):

¹¹ Vieira, F. (2003). As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.

1.6.1.1 Género

Quadro 28 Distribuição dos professores da amostra por género

Género	N	Percentagem
Masculino	187	53,1
Feminino	165	46,9

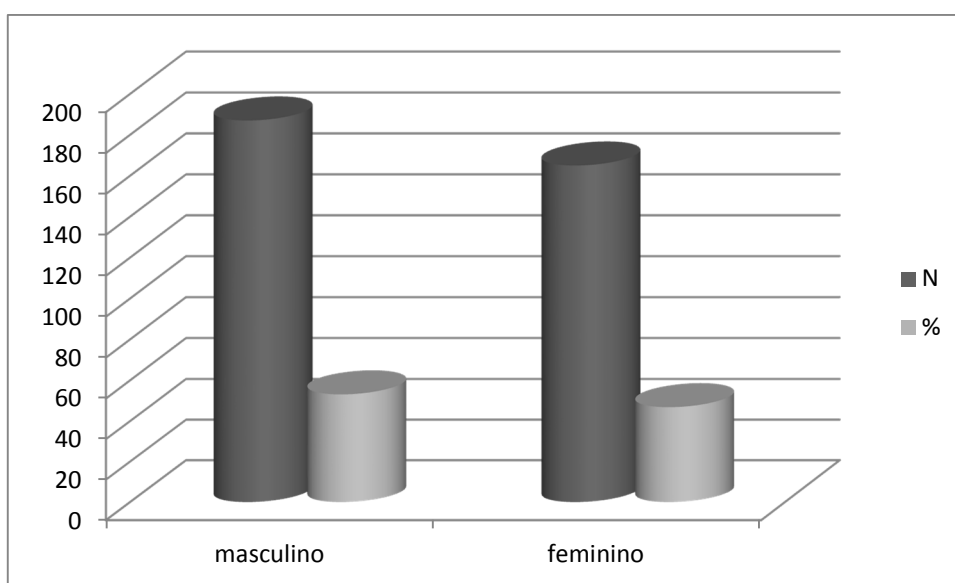


Figura 23 Distribuição dos professores da amostra segundo o género

1.6.1.1 Grupo etário/Idade

Quadro 29 Distribuição dos professores da amostra segundo o grupo etário

Grupo etário	N	Percentagem
<30	30	8,5
[30-39]	120	34,1
[40-49]	129	36,6
> ou = 50	73	20,7

Para a caracterização da idade dos professores da amostra, foram estruturadas classes, intervalos, limites superiores e inferiores iguais às utilizadas na publicação “Perfil do Docente 2008/09 – Educação Física” pelo GEPE (2009), já apresentadas quando caracterizamos a população. Podemos constatar que existem duas classes etárias com maior representação, a que se situa entre os 30-39 anos e aquela que se situa no intervalo dos 40-49 anos, juntas constituem 70,7 por cento da totalidade dos professores de Educação Física inquiridos.

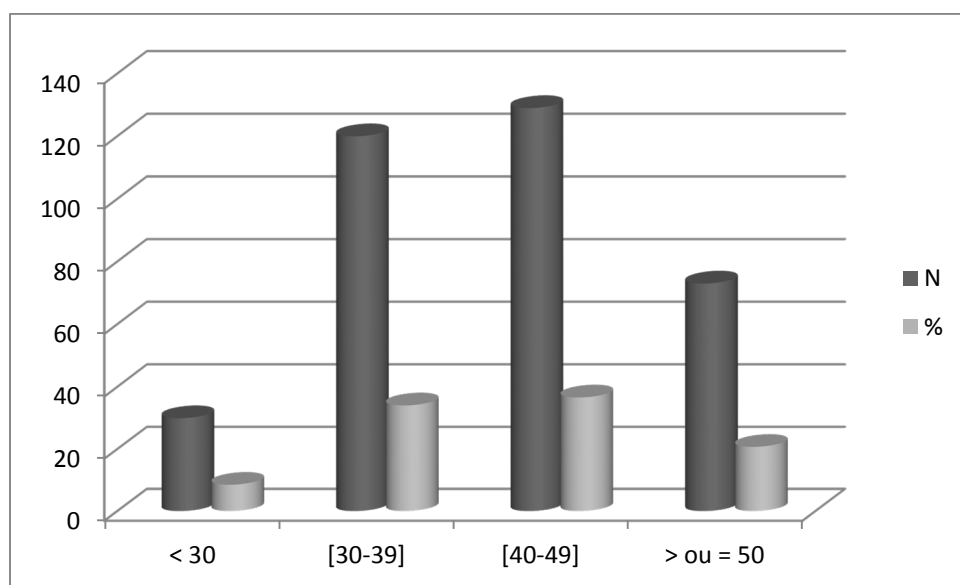


Figura 24 Distribuição dos professores da amostra segundo o grupo etário

Apresentamos um quadro (número 30) de frequências absolutas e respetiva figura para uma melhor visualização desta variável em estudo: idade.

Quadro 30 Distribuição dos professores da amostra segundo a Idade

Idade	Frequência Absoluta
22 anos	1
23 anos	1
24 anos	1
25 anos	5
26 anos	2
27 anos	5
28 anos	3
29 anos	11
30 anos	12
31 anos	7
32 anos	11
33 anos	8
34 anos	19
35 anos	12
36 anos	14
37 anos	13
38 anos	16
39 anos	9
40 anos	25
41 anos	20
42 anos	16
43 anos	7
44 anos	13
45 anos	17
46 anos	9
47 anos	8
48 anos	6
49 anos	8
50 anos	4
51 anos	8
52 anos	12
53 anos	7
54 anos	10
55 anos	5
56 anos	10
57 anos	6
58 anos	7
59 anos	4

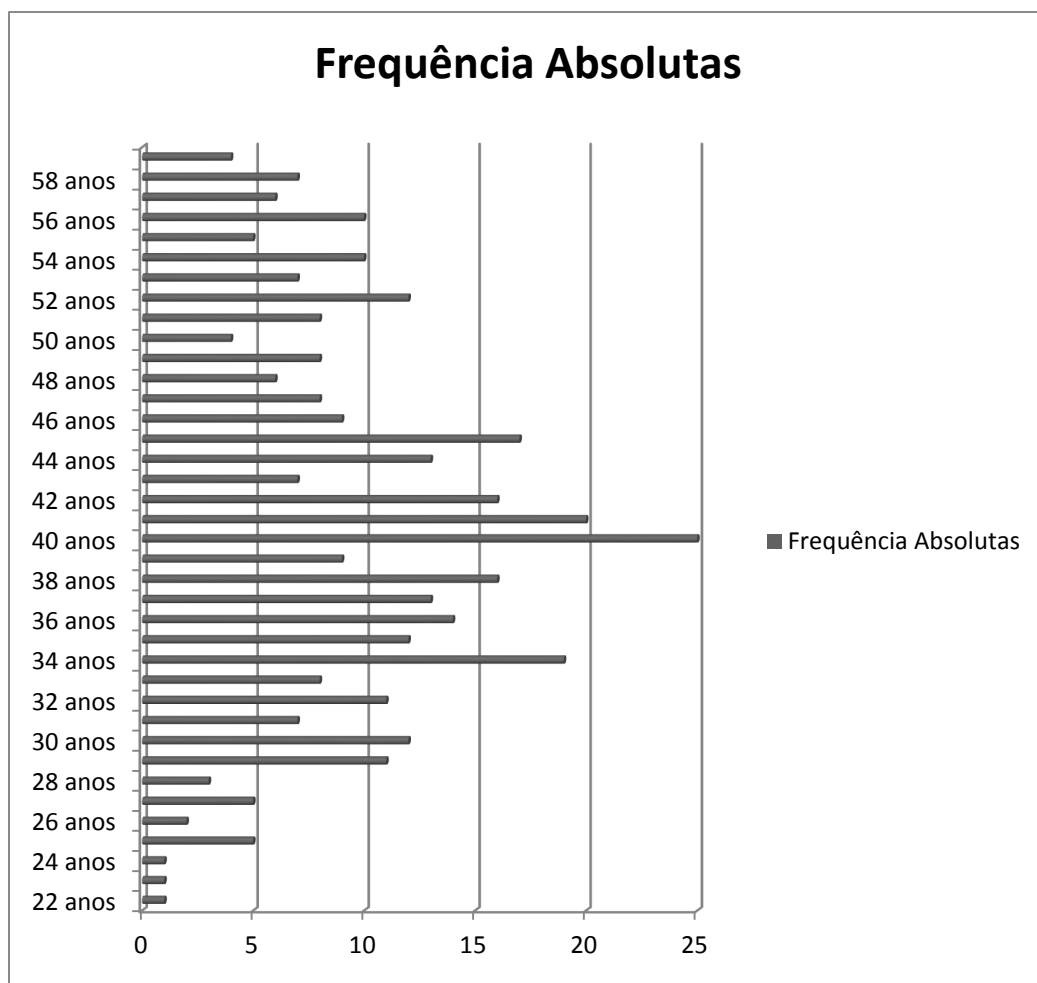


Figura 25 Distribuição dos professores da amostra segundo a idade

1.6.1.3 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos professores inquiridos

Para a definição das classes e seus intervalos de tempo de serviço adotamos as fases de desenvolvimento profissional de Berliner (1988) e o «ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário» proposto por Huberman (2007).

Quadro 31 Distribuição dos professores da amostra de acordo com a experiência profissional (Berliner, 1988)

Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos de acordo com Berliner (1988)	N	Percentagem
1 ano de serviço	6	1,7
entre 2 e 3 anos de serviço	21	6,0
entre 4 e 5 anos de serviço	24	6,8
mais do que 5 anos de serviço	301	85,5

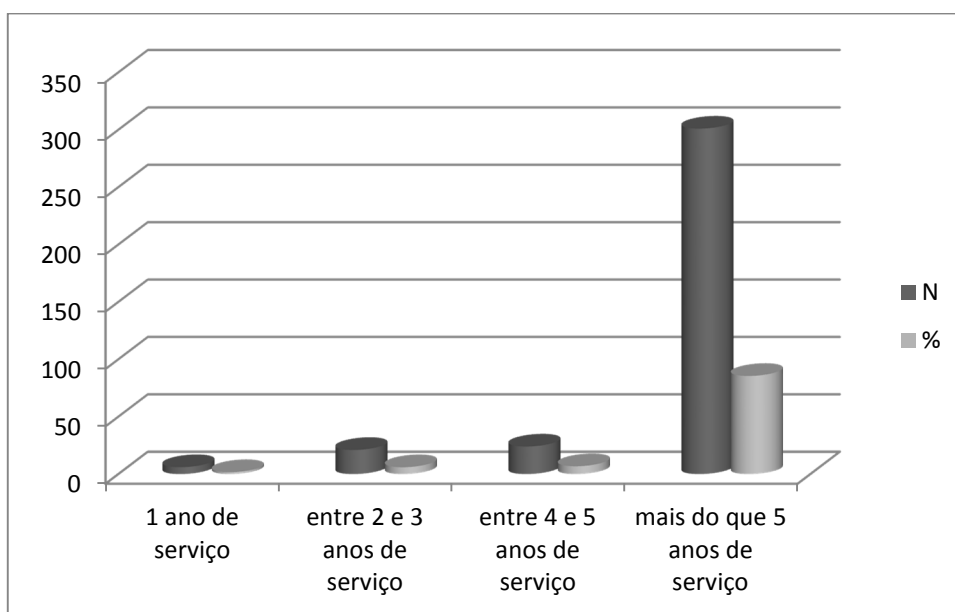


Figura 26 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos da amostra de acordo com Berliner (1988)

Podemos constatar que 85,5 por cento dos professores da amostra têm mais do que cinco anos de serviço, e portanto, considerados professores eficazes. Estes professores segundo Berliner (1987; 1988; 1995; 2004) possuem um grande repertório de estratégias e meios de ensino, ensinando de forma fluída e são capazes de pôr em marcha atos pedagógicos de forma automatizada. O Professor eficaz tem uma percepção global do que acontece e não acontece na sala de aula. Registe-se que apenas 1,7 por cento dos professores desta amostra são considerados «professores principiantes» de acordo com este quadro teórico. De acordo com Berliner (e.g., 1988) e segundo Pierón e Carreiro da Costa (1996), os professores que estão no seu primeiro ano de ensino comportam-se de uma forma excessivamente racional caracterizando-se por uma falta de flexibilidade perante as situações pedagógicas. A primeira preocupação de um professor principiante é ganhar experiência, sendo o contexto escolar objetivado como um meio a “sobreviver”.

Quadro 32 Distribuição dos professores da amostra de acordo com os anos e fases de carreira (Huberman, 2007)

Experiência Profissional de acordo com o Quadro Teórico de Huberman (2007)		N	Percentagem
Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira (variáveis)		
[1-3]	Entrada, Tactemento	30	8,5
[4-6]	Estabilização, Consolidação de repertório pedagógico	23	6,5
[7-25]	Diversificação, “Activismo”; Questionamento	226	64,2
[26-35]	Serenidade, Distanciamento afectivo; Conservantismo	63	17,9
[36-40]	Desinvestimento (sereno ou amargo)	10	2,8

Nota. Adaptado de Huberman, 2007,p.47

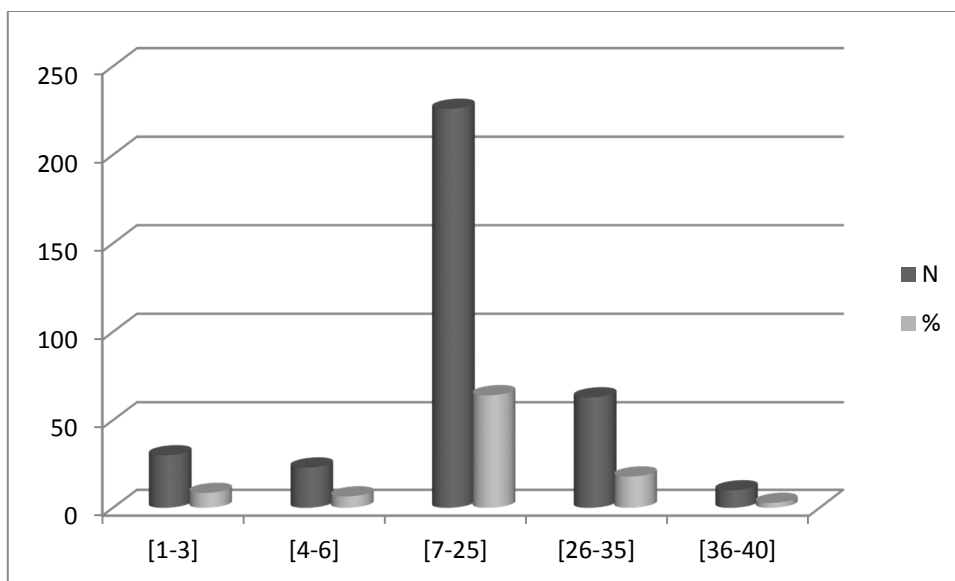


Figura 27 Anos e fases de carreira dos Inquiridos da amostra de acordo com Huberman (2007)

Constatamos que uma grande parte da amostra, 226 professores, (64,2 por cento) encontra-se numa fase a que o autor apelidou de: a “*fase de diversificação*” que se traduz como o próprio nome o indica na experimentação pessoal de diversas metodologias, técnicas e modos de avaliação por parte dos professores. Existe ainda uma tese mais ativista, segundo a qual estes professores, neste estágio da sua carreira tendem a querer efetivar mais a prestação dos alunos em situação de sala de aula e que a consciência dessa efetivação pedagógica conduz a uma tomada de consciência dos fatores institucionais adversos a essa situação de sucesso, levando-os à tentativa de fazer passar reformas mais importantes e consequentes (Huberman, 2007). “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma. . .que surgem em várias escolas” (Huberman, 2007, p.42).

1.6.1.4 Habilitações académicas

Existem na amostra deste estudo três tipos de graus académicos, como se pode constatar pela leitura do quadro 33 e da figura 28.

Quadro 33 Distribuição dos professores da amostra de acordo com as habilitações académicas

Habilitações Académicas dos Inquiridos	n	Percentagem
Licenciatura	278	79,0
Mestrado	70	19,9
Doutoramento	4	1,1

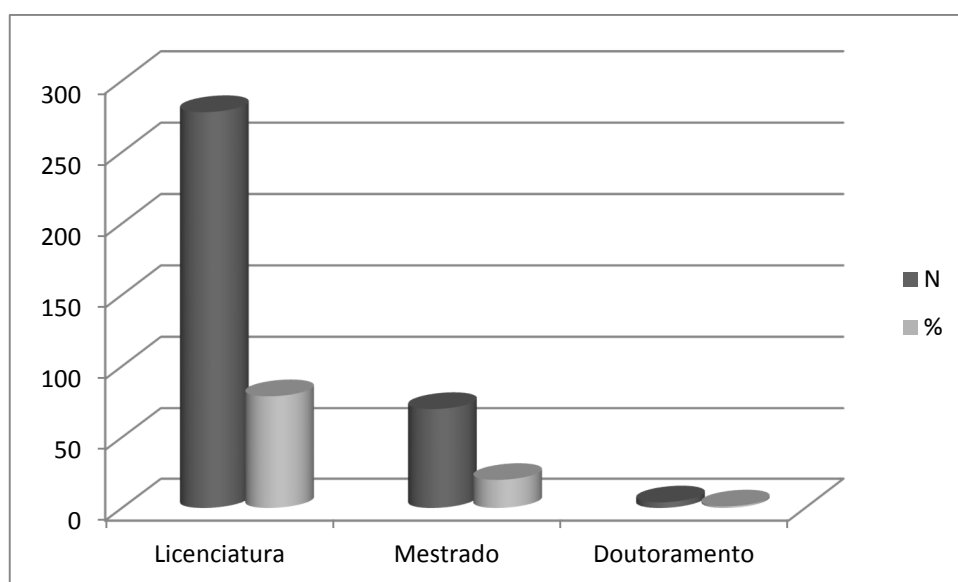


Figura 28 Distribuição dos professores da amostra de acordo com as habilitações académicas

O maior número de inquiridos são licenciados em Educação Física e ou Desporto (278 – 79 por cento). Salienta-se o facto de não encontrarmos bacharéis nesta amostra que representam 3,5 por cento da população em estudo. Evidencia-se ainda o número, quanto a nós significativo, de mestres e doutores (21 por cento), que começa a ser usual encontrar-se em amostras deste género, nos estudos que consultámos na área da educação.

A escolha de uma amostragem probabilística permitir-nos-á tirar conclusões gerais para o todo. A estratificação da amostra foi realizada através da obtenção de uma representação ponderada da população tendo em conta a informação das variáveis do GEPE (2009) (quadro 34). Estão acauteladas duas das características fundamentais aos processos de amostragem científica, a aleatoriedade e a representatividade, nomeadamente em estudos com características extensivas (Bell, 2010; Berger & Patchener, 1988b; Hill & Hill, 2012). A aleatoriedade garante a representatividade das observações e deste modo, a validação dos testes de significância e métodos estatísticos baseados em amostras aleatórias.

Quadro 34 Relação entre a população e amostra

Variáveis em estudo		População		Amostra	
		N	%	n	%
Gênero	Masculino	946	53,1	187	53,1
	Feminino	837	46,9	165	46,9
Idade	<30	226	12,7	30	8,5
	[30-39]	694	38,9	120	34,1
	[40-49]	501	28,1	129	36,6
	> ou = 50	362	20,3	73	20,7
Habilitações acadêmicas	Bacharelato	62	3,5	-	-
	Licenciatura	1614	90,5	278	79,0
	Mestrado/Doutoramento	107	6,0	74	21,0
Experiência profissional	Berliner (1988)				
	1 ano de serviço			6	1,7
	entre 2 e 3 anos de serviço			21	6,0
	entre 4 e 5 anos de serviço			24	6,8
	mais do que 5 anos de serviço			301	85,5
	Huberman (2007)				
	[1-3] anos			30	8,5
	[4-6] anos			23	6,5
	[7-25] anos			226	64,2
	[26-35] anos			63	17,9
	[36-40] anos			10	2,8

1.7 Tratamento dos dados

Para todos os dados recolhidos, nesta etapa de investigação, foi criada uma base de dados informatizada, utilizando no tratamento estatístico o software SPSS 20 e 21 (*Satistical Package for the Social Sciences*)

O tratamento dos dados recolhidos e a análise estatística (estudos pilotos e investigação principal) foram realizados aplicando a análise de fiabilidade, a análise descritiva e a análise inferencial conforme se apresenta no quadro 35. Utilizámos para melhor sistematização o glossário de Fortin (2009) e Freixo (2011).

Quadro 35 Tratamento dos dados e análise estatística da etapa extensiva da investigação

Fortin (2009, pp.363-377) e Freixo (2011, pp. 269-286)		Propósito no nosso estudo
Glossário		
Estatística descritiva	Valor numérico ou observação que descreve um conjunto de dados numéricos (média, desvio padrão, coeficiente de correlação, e outros).	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das médias e desvio padrão dos scores alcançados nas diferentes OE. • Estudo das médias e desvio padrão das OE. • Estudo das prioridades (alta, média e baixa) dos docentes da amostra no que respeita às suas OE. • Análise correlacional entre as diferentes orientações educacionais. • Estudo das médias e desvios padrões da oferta curricular em EF, coeducação e aptidão física. • Análise correlacional entre a variável idade e as OE e oferta curricular em EF.
Média	Medida de tendência central igual à soma dos scores obtidos por cada sujeito numa variável, dividida pelo número total de sujeitos.	
Desvio Padrão	Medida de dispersão dos scores de uma distribuição que tem em conta a distância de cada um dos scores em relação à média do grupo.	
Correlação (associação)	Relação matemática entre duas variáveis que se influenciam mutuamente.	
Coeficiente de Correlação	Medida do grau de relação entre duas variáveis medidas num mesmo grupo de sujeitos. O coeficiente pode variar entre valores de (+1,0) correlação positiva perfeita e (-1,0) correlação negativa perfeita; um coeficiente de 0 denota uma ausência de relação entre as duas variáveis.	
Coeficiente de correlação de Spearman	Coeficiente de correlação calculado entre duas séries de postos.	
Coeficiente de correlação de Pearson	Coeficiente de correlação calculado entre duas variáveis contínuas.	

Estatística Inferencial	Valor numérico ou operação que permite a generalização dos resultados obtidos junto de uma amostra à população da qual provém a amostra. Existem estatísticas paramétricas e estatísticas não paramétricas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da variável género em relação às OE e oferta curricular em EF (t de student). • Estudo das variáveis independentes idade, experiência profissional e habilitações literárias em relação às orientações educacionais e à oferta curricular de EF (anova one way recorrendo ao teste de Tukey para Comparação múltipla de médias, caso seja necessário identificar entre que grupos se observam as diferenças). • Verificação dos pressupostos metodológicos (normalidade e análise da variância em relação às OE para a aplicação de estatística paramétrica): • O pressuposto da normalidade é usualmente avaliado recorrendo ao teste de Kolmogorov-Smirnov com correcção de Lilliefors, para grandes amostras proceder à análise de sensibilidade: enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis, Ku). • O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de Levene. No caso de violação deste, recorre-se à anova de Welch, que é robusta à violação deste pressuposto e a comparação múltipla de médias é neste caso feita por recurso ao teste de Dunnett. • Para avaliar quais dos conteúdos da oferta curricular da EF tem capacidade explicativa nas OE dos docentes proceder a várias regressões lineares múltiplas (uma por cada OE). • Avaliação dos pressupostos do modelo de regressão como descrito em Maroco (2011).
Estatística paramétrica	Método de estatística inferencial cuja utilização se baseia nos seguintes postulados: amostra probabilística extraída de uma população normal, dados métricos, variância conhecida ou que difere pouco entre grupos.	
Distribuição <i>t</i> de Student	Teste Estatístico paramétrico, utilizado para estudar a diferença entre duas médias.	
Análise da Variância (Anova)	Técnica de estatística inferencial que consiste em examinar as diferenças entre as médias de pelo menos dois grupos, comparando a variabilidade intergrupos e a variabilidade intragrupo.	
Regressão Estatística	Fonte de invalidade interna de uma investigação, que surge quando o investigador escolhe grupos de sujeitos na base de scores extremos; tais scores têm tendência a aproximar-se da média aquando de uma segunda medida junto destes sujeitos.	
Relação Linear	Relação entre duas variáveis que é representada num gráfico por uma linha reta.	

2 Etapa intensiva

Para Creswell (2007; 2009; 2012) é imperioso que se defina numa etapa intensiva de estudo o tipo de dados que são importantes recolher para responder às questões de investigação. Assim, é necessário rever a problemática e as prioridades para uma etapa com estas características. Para o autor podemos constatar a natureza variada de formas qualitativas de dados quando sistematizada nas seguintes categorias:

- Observação;
- Entrevistas e questionários;
- Documentos; e
- Materiais audiovisuais.

Nesta etapa da investigação utilizámos diferentes instrumentos de observação para a recolha dos nossos dados: dois modelos de entrevista, observação de aulas e análise do planeamento de dois professores. Apresentaremos cada uma destas fases do trabalho de forma particularizada como mostra a figura 29.

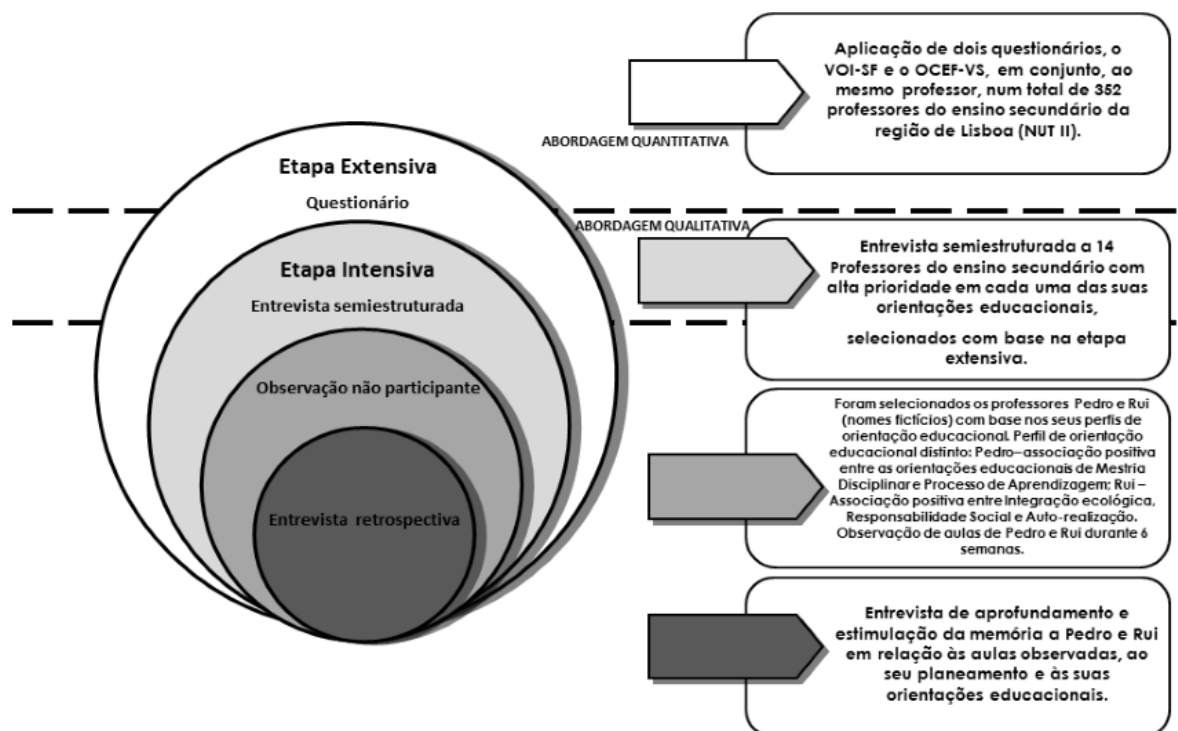


Figura 29 Etapas do estudo, técnicas e conceitos analisados.

Segundo Creswell (2012, p.205) existem cinco questões, inter-relacionadas, num processo de recolha de dados qualitativos:

- Questões que se relacionam com os locais e participantes no estudo qualitativo. A escolha dos sujeitos para a participação numa etapa intensiva de investigação é selecionada com o propósito de aprofundarmos e entendermos o fenómeno a estudar.
- Questões de acesso aos respondentes de uma amostra qualitativa. Tanto na etapa extensiva dos estudos como numa abordagem qualitativa dos mesmos, é necessária autorização para o início da investigação. Todavia, na pesquisa qualitativa, precisamos de um maior acesso aos locais de estudo, onde teremos necessidade de entrevistar e observar. Assim, é necessário um maior nível de participação da amostra selecionada.
- Questões acerca dos instrumentos de observação. É necessário neste processo qualitativo selecionar qual o melhor tipo de instrumento para recolher os dados. Na pesquisa qualitativa, a nossa abordagem baseia-se em entrevistas gerais ou observações para não restringirmos os pontos de vista dos sujeitos. O objetivo é reunir o maior número de informação através de questões abertas que por vezes são delimitadas no processo de recolha de dados de uma etapa quantitativa.
- Questões de construção e elaboração dos instrumentos de observação. É necessário conceber protocolos que nos ajudem a organizar a informação relatada e observada.
- Questões éticas que possam surgir aquando da administração e recolha dos nossos dados qualitativos. É usual recolher os dados no local de trabalho ou mesmo na casa das pessoas que fazem parte desta etapa de estudo. Estudamos a amostra no seu próprio ambiente e contexto, pelo que é necessário nesta interação presencial ter atenção às questões de ética.

2.1.Razões da entrevista

“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2009, p.247). Para Scott e Usher (2011) no capítulo do seu livro, “Researching Education:Data, Methods and Theory in Educational Enquiry”, dedicado às entrevistas, apontam as suas vantagens e salientam que entrevistar é uma ferramenta essencial para quem investiga em educação. Segundo a literatura consultada (Albarello *et al*, 1997; Bell, 2010; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008;Cohen, Monion & Morrison, 2011; Coutinho, 2011; Creswell, 2006; Creswell, 2012; Flick, 2005; Fortin, 2009; Freixo, 2010; Ghiglione & Matalon, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Quivy & Campenhout, 2008; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Scott & Usher, 2001; Schreiber & Aswer-Selt, 2011; Sousa, 2009; Thomas, Nelson & Silverman, 2011; Tuckman, 2012) existem dois principais modelos de entrevista: a estruturada e a não estruturada, igualmente chamadas de «dirigida» e «não dirigida». Para Shreiber e Aswer-Selt (2011, p.135) as entrevistas são uma forma de recolha de dados, e têm a sua própria tipologia e regras de entendimento. De acordo com os autores, as entrevistas são tradicionalmente classificadas em dois formatos: estruturados e não estruturados. Segundo Sousa (2009, p. 248-249) nas entrevistas dirigidas o entrevistador “segue o guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente”, enquanto nas entrevistas não dirigidas, também apelidadas «de abertas» o entrevistador “coloca questões no decorrer de uma conversa com o entrevistado, podendo este expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade”. Ainda que tenhamos feito uma pergunta no início da nossa entrevista com estas últimas características, optámos por uma entrevista semi-dirigida ou semi-estruturada. Trata-se da combinação deste dois modelos, em que as mesmas questões base são utilizadas para todos os entrevistados seguindo uma lógica de estratégia semelhante às entrevistas não estruturadas. Preparámos previamente um guião constituído por vinte e uma questões das quais se pretendia as respostas dos docentes para aprofundar as questões da nossa investigação. Este é o tipo de entrevista que segundo Quivy e Campenhout (2008) mais se utiliza na investigação social. Para os autores, trata-se de ter uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, que precisam de ter imperativamente uma resposta informativa da parte dos entrevistados.

A vantagem da nossa escolha reside no fato de se estabelecer previamente uma estrutura, simplificando grandemente a análise subsequente dos dados recolhidos.

2.2 Vantagens e desvantagens da entrevista

O objetivo principal da aplicação da entrevista foi a de explorar a fundo as questões que foram aplicadas nos dois questionários na parte extensiva da investigação. Quisemos conhecer e compreender o modo como os professores, representativos da sua orientação educacional, interpretam o currículo institucional e o currículo operativo de acordo com as questões de investigação. Para Creswell (2012) o termo usado na investigação para amostras deste tipo é «purposeful sampling» que numa tradução natural e direta poderíamos designar por «amostra intencional». Para o referido autor, neste tipo de amostras, é necessário seleccionar intencionalmente os indivíduos e os locais de estudo para compreendermos o fenómeno de investigação. Depois de analisarmos os diferentes tipos de amostra propostos pelo autor, percebemos que a amostra seleccionada se contextualizava em mais do que um tipo de estratégia analisada:

- “Extreme Case Sampling”: É uma forma de amostra intencional em que queremos estudar os casos *outliers* (com um POE com determinadas características e representativo de uma OE ou pares de orientações educacionais que se correlacionam de forma positiva);
- “Theory or concept Sampling”: Seleção de indivíduos que nos ajudem a compreender a teoria em estudo.
- “Confirming and Disconfirming Sampling”: Trata-se de uma estratégia amostral escolhida tendo em vista a confirmação ou não dos dados preliminares recolhidos, no nosso caso, os dados da etapa extensiva.

Para Sousa (2009) existem vantagens na aplicação de entrevistas, benefícios que conseguimos perceber, uns mais do que outros, aquando do desenvolvimento do estudo qualitativo, de acordo com a população alvo entrevistada:

- Estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado;
- Pode ser aplicada a sujeitos que não sabem ler e, portanto, a crianças pequenas;
- Possui flexibilidade para se poder adoptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão;
- Há a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado;
- O sujeito pode ser questionado directamente, para melhor explicar as suas respostas;
- Proporciona uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, condutas, podendo o entrevistador observar o modo, a ênfase e as atitudes com que o entrevistado acompanha as suas respostas;
- Oferece a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa, às vezes bastante relevantes e significativas, que não estariam acessíveis de outro modo;
- As informações obtidas são mais precisas, podendo constatar-se de imediato as discordâncias e as suas causas;
- Sendo as respostas colhidas e anotadas pelo próprio entrevistador, possuem uma boa uniformização de dados. (Sousa, p.248)

O mesmo autor refere igualmente as desvantagens de utilizarmos a entrevista como instrumento de recolha de dados, a saber:

- Menor liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou voltar atrás, como pode fazer num questionário;
- Risco de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta, etc.
- Demora na sua preparação e aplicação, por ser entrevistado um sujeito de cada vez;
- Menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato;

-Dispendiosa em tempo e em dinheiro, sobretudo quando os entrevistados se encontram em localidades distantes. (Sousa, p.248)

Também Lodico, Spaulding e Voegtle (2010) sistematizam em quadro as vantagens e desvantagens deste método de recolha de dados (quadro 36)

Quadro 36 Vantagens e desvantagens da entrevista

Entrevistas	
Vantagens	Desvantagens
Pode-se concentrar num pequeno grupo de grande interesse	Tipicamente envolvem pequenas amostras
Flexibilidade para modificar ou individualizar as perguntas e as respostas de sondagem	Demora na aplicação (tempo gasto na administração)
Fornecem grande extensão de dados e informações detalhadas sobre um grupo reduzido de sujeitos	Resumir e analisar os dados é demorado e complexo

Nota: Adaptado de Lodico, Spaulding e Voegtle (2010, p.122). *Advantages and disadvantages of Surveys Versus Interviews*.

Cientes das vantagens e desvantagens deste método de recolha de dados, procurámos potenciar as vantagens e minimizar as desvantagens.

2.3 Estrutura da entrevista semi-estruturada

Cada entrevista foi administrada de acordo com um guião pré-estabelecido, no entanto, e de acordo com as respostas que surgiram por parte dos entrevistados, este guião variou ligeiramente de entrevista para entrevista.

Pretendíamos que as entrevistas clarificassem as orientações educacionais demonstradas pelos professores na etapa extensiva, assim, apresentámos na primeira parte da entrevista cinco textos (devidamente validados), representativos de cada uma das orientações educacionais em estudo, com o objetivo de confrontar os professores com as suas próprias opiniões, justificações e motivos para a máxima prioridade escolhida no VOI-SF. Porque cada um dos professores desta amostra era representativo de uma das orientações educacionais, pedimos que escolhessem dos cinco textos apresentados, aquele com que melhor se identificavam, que justificassem a razão da sua escolha e que, por fim, os ordenassem por ordem de prioridade (do mais importante para o menos importante). Os textos apresentados foram os seguintes:

Texto 1 – Mestria disciplinar

Considera-se um(a) Professor(a) que atribui uma elevada prioridade ao conhecimento e ao conteúdo que faz parte do currículo de Educação Física. Centra as experiências de aprendizagem dos seus alunos nas habilidades motoras fundamentais, nos desportos e na prática de atividades físicas, no <i>fitness</i> e nos exercícios relacionados com a saúde
--

Texto 2 – Processo de aprendizagem

Para si, enquanto Professor(a), o modo como os alunos aprendem é considerado tão importante como o que aprendem. Considera que a escola não pode ensinar todos os conteúdos importantes, assim, os alunos devem aprender a como aprender. Costuma centrar o seu ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizando estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas. Usa a aprendizagem de habilidades motoras e a compreensão dos princípios das progressões de aprendizagem que lhes estão associados, para que os alunos compreendam as relações que existem entre os diferentes conteúdos (novos conhecimentos e conhecimentos anteriores). Para si, trata-se de munir os estudantes de competências de auto-aprendizagem para que no futuro possam fazer as suas próprias aprendizagens através da pesquisa e das suas próprias vivências.

Texto 3 – Auto-realização

Para si favorecer o desenvolvimento pessoal, especificamente o crescimento e a autonomia do aluno são fundamentais. A excelência individual ganha prioridade sobre os objetivos socioculturais e o conteúdo nas suas aulas. As necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo para si enquanto Professor(a). É muito importante para si conceber o desporto e as atividades físicas como meios de desenvolvimento da autoestima e de uma adequada perceção pessoal.

Texto 4 – Responsabilidade Social

Enquanto Professor(a) defende que incentivar os estudantes a tornarem-se socialmente responsáveis nas aulas de Educação Física é extremamente importante. As escolas são vistas como instrumentos de melhoria da sociedade, e a mudança cultural é concebida e compreendida como um objetivo fundamental. Os estudantes aprendem regras sociais e normas de conduta que lhes permita uma adequada convivência social, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito pelos outros. Os alunos, nas aulas de Educação Física, devem viver igualmente situações que exijam cooperação, a assunção de responsabilidades e o desenvolvimento do respeito pelas preocupações do grupo.

Texto 5 – Integração ecológica

Atribui igual importância ao conteúdo, ao desenvolvimento pessoal dos alunos, e aos objetivos sociais. Os conteúdos de ensino são selecionados a partir dos desportos e da atividade física relacionada com a saúde, de acordo com os interesses dos alunos e as necessidades dos contextos sociais. A experiência de aprendizagem que proporciona aos seus alunos permite-lhes: o desenvolvimento do questionamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a resposta às mudanças em suas vidas e determinar seu próprio futuro.

Foi ainda nosso objetivo, e porque cada uma das orientações educacionais representam uma concepção de Educação Física, questionar os professores acerca daquilo que pensam ser um aluno “bem-educado” na sua disciplina. A questão colocada deixa antever as finalidades e os objetivos da Educação Física para cada um dos professores, sendo reveladora, uma vez mais, da sua própria concepção.

Procurámos, à semelhança do que tínhamos feito em 2003, na dissertação de mestrado, saber como é que os professores com diferentes orientações educacionais se confronta com o currículo formal e institucional de Educação Física, e por isso mesmo propusemos o seguinte exercício, descrito na seguinte questão:

- Temos connosco dois quadros com duas diferentes referências normativas, uma referência às finalidades que se encontram no PNEF do ensino Secundário e outra referência aos objetivos gerais para todas as áreas do currículo prescrita no mesmo documento. Queremos propor-lhe o seguinte exercício: que organize por ordem crescente de importância as finalidades e objetivos e que nos explique as razões das suas escolhas.

Esta questão permitiu-nos seguir para um dos grandes objetivos do nosso trabalho, no sentido de perceber com o que é que cada professor, com determinada orientação educacional se relaciona com o currículo operativo e neste último que importância dá às questões relacionadas com um estilo de vida ativo¹². Foi nesta linha de orientação, que desenvolvemos a nossa entrevista nas seguintes dimensões:

- 1) Legitimação das OE
- 2) Finalidades educativas e objetivos gerais prescritos no PNEF
- 3) A extensão curricular da Educação Física proposta pelos PNEF.
- 4) Os conteúdos a desenvolver no plano de organização do ensino/aprendizagem.
- 5) A coeducação.
- 6) O planeamento.
- 7) O Departamento.
- 8) A aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física.
- 9) A avaliação do aluno bem-educado em EF.

O carácter semi-estruturado da entrevista, levou-nos em alguns casos, à necessidade de utilizar questões de condução das respostas, a que chamámos questões de controlo. Tratou-se fundamentalmente de aprofundarmos as questões do nosso estudo, contrariando as respostas que se revelaram menos centradas nos objetivos da nossa investigação.

Não podemos deixar de referir a questão inicial característica das entrevistas narrativas (Flick, 2002) que foi feita após um breve enquadramento (lembrando as informações dadas no contato prévio) teórico do estudo.

¹² Nesta fase da entrevista foi facultado aos professores o quadro extensão curricular dos Programas Nacionais de Educação Física do ensino secundário (2001, p.12)

Foi importante escolher uma pergunta inicial que colocasse o entrevistado no tema da conversa e que o ajudasse a “aquecer o ambiente relacional” (Carmo & Ferreira, 2008, p.151). Quisemos conhecer a socialização antecipatória dos entrevistados na Educação Física e no Desporto e para isso questionámo-los da seguinte forma:

- Ainda que tenha disponibilizado os seus dados identificativos para esta etapa do estudo, gostaríamos de perceber um pouco, ainda que de forma muito sucinta, como é que escolheu ser Professor de Educação Física. Teve alguma atividade física Desportiva antes de entrar na Faculdade? Pratica neste momento algum desporto? Foi federado em algum desporto? Pode dar os pormenores que entender, pois tudo o que for importante para si terá toda a certeza interesse para nós nesta investigação.

A questão colocada permitiu-nos criar um clima de confiança entre o entrevistador-entrevistado.

2.4 Validação da entrevista semi-estruturada

As questões que constam do guião de entrevista foram testadas, quanto à sua validade interna, através de um pré-teste que realizámos a quatro professores que participaram na fase extensiva do estudo. Estes professores não foram selecionados para amostra desta segunda etapa de investigação¹³. O referido teste permitiu-nos avaliar os objetivos preestabelecidos, demonstrando que as perguntas utilizadas, satisfaziam os mesmos na perfeição. Decidimos, no entanto, reestruturar algumas questões, que aos respondentes lhes pareceram ambíguas e de difícil resposta. Todas as outras questões formuladas foram incluídas no guião tal como haviam sido inicialmente escritas para apreciação do grupo de especialistas. Quatro elementos com uma maior experiência em estudos qualitativos analisaram as questões da entrevista, uma a uma, e foi comumente aceite que a questão:

Apresente três aspetos que nunca atribui grande importância quando está a planear as suas aulas? Consegue hierarquizar as razões da sua escolha?

¹³ Existiram professores nesta etapa de investigação com um perfil de orientação educacional mais representativo da sua orientação educacional.

E em relação aos aspetos mais importantes, pode-me apontar três decisões de planeamento que considera muito importantes e hierarquizá-las da mais importante para a menos importante?

Seria reformulada, ficando a questão redigida da seguinte forma:

Quando prepara as suas aulas diga-me três decisões que nunca podem deixar de ser tomadas. Consegue hierarquizá-las por ordem de importância para si. Pode-me explicar o porquê da sua primeira escolha?

Foi igualmente Aplicado diferentes *mini-guiões* de entrevista a 73 professores de Educação Física com questões exploratórias sobre o seu pensamento para validação desta entrevista. Utilizámos a técnica de análise de conteúdo para percebermos quais as prioridades principais dos professores quando planeiam e avaliam o ensino da Educação Física. O objetivo deste estudo piloto foi o de testar, confirmar e perceber os processos de planeamento dos professores para estruturar de forma sólida a pesquisa qualitativa que queríamos empreender na etapa intensiva da investigação.

Os guiões utilizados e administrados pelos estudantes da 1ª (2010/11) e 2ª edição (2011/12) do mestrado no ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, do ISEIT/Almada na unidade curricular de *Planeamento e Avaliação Pedagógica em Educação Física e Desporto* foram os seguintes:

Guião 1

Aponte-me 3 prioridades suas por ordem decrescente que dá mais importância quando está a planear as suas aulas de Educação Física.

Pode-me explicar porque é que a X é a mais importante para si e a Y é a menos importante?

É usual refletir se essas decisões de planeamento foram eficazes, como costuma fazer para reestruturar as suas decisões de planeamento?

Guião 2

As grandes áreas da Educação Física expressas no currículo nacional e que por sua vez estão sujeitas a uma avaliação são como sabe:

- 1 – As atividades Físicas (as matérias);
- 2 – A Aptidão Física;
- 3 – Os conhecimentos.

Como costuma operacionalizar estas 3 áreas nas suas aulas? E como é que frequentemente as avalia? Pode-me dar exemplos práticos de avaliação em cada uma destas áreas.

Guião 3

Como elabora normalmente o seu plano de turma?

Tem um plano de aula específico para cada turma?

Para si qual é a modalidade de avaliação mais importante, porquê?

E tiveram as seguintes orientações metodológicas por parte do investigador principal do presente estudo:

- a) Entrevista a um Professor de Educação Física com mais de 5 anos de serviço (fases de desenvolvimento profissional segundo Berliner, 1988) sobre as suas decisões *pré-interactivas*, *pós-interactivas* de planeamento e avaliação.
- b) Entrevista gravada.
- c) Respeitar a totalidade do conteúdo e transcrever o protocolo escrito integral dos registos gravados.
- d) Análise qualitativa dos dados.
- e) Utilização da técnica de análise de conteúdo.
- f) Fórmula de Bellack

Foi também atestada a validação teórica das questões da entrevista. Cada pergunta encerra premissas e princípios de investigação que pretendíamos ver relacionados com a investigação das orientações educacionais dos professores de Educação Física.

Apresentamos a validação (método de tradução com revisão teórica) que foi feita em relação aos textos representativos de cada uma das orientações educacionais e que foram administrados na primeira parte desta entrevista:

1 – Tradução da língua inglesa para a língua portuguesa do significado de cada uma das orientações educacionais com base em Ennis e Chen (1993) e Jewett, Bain e Ennis (1995). Redação de cinco textos representativos de cada uma das orientações educacionais.

2 – Apreciação dos textos escritos por especialistas de português.

3 – Tradução dos textos escritos definitivos em português para a língua inglesa, por dois doutores com grande experiência neste idioma (doutoramentos realizados no EUA com co-orientadores norte – americanos).

4 – Envio dos textos para Catherine Ennis para a validação teórica de cada uma das orientações educacionais, que nos deu a seguinte resposta por *email*, no dia 12 de Abril de 2012:

“Hello Fernando,

I have reviewed the VO domain statements you sent. I think they are excellent. I have not suggestions for revision. I believe they reflect the domains as presented on the VOI.

Best wishes for a successful research project” (Ennis, 2012).

5 – Aplicação dos textos na entrevista.

Critérios de seleção do painel de entrevistados

Decidimos realizar 14 entrevistas semiestruturadas, procedendo-se à escolha dos professores de acordo com a pontuação obtida em cada uma das orientações educacionais no VOI-SF, administrado na etapa extensiva deste estudo. As condicionantes a esta escolha foram:

- a) A disponibilidade de participação na etapa intensiva da investigação. Dos 352 professores inquiridos por questionário na etapa extensiva, 88 (25%) concederam-nos a oportunidade de entrevista.
- b) A autorização da gravação áudio da entrevista.
- c) A autorização da utilização dos dados recolhidos, conforme os objetivos do estudo, de forma codificada e de acordo com a OE (e.g., entrevista 1; OE MD = MD1).

Foram escolhidos para a entrevista:

- Três professores com uma alta pontuação em Mestria disciplinar¹⁴;
- Dois professores com uma alta pontuação em Processo de aprendizagem;
- Três professores com uma alta pontuação em Responsabilidade social¹⁵;
- Dois professores com uma alta pontuação em Auto-realização;
- Dois professores com uma alta pontuação em Integração ecológica;
- Dois professores com um perfil educacional neutro¹⁶.

Os professores selecionados representam bem as suas orientações educacionais, contudo, é de salientar, que 75% dos professores inquiridos na etapa extensiva não se mostraram disponíveis para a realização da entrevista e alguns desses professores caracterizaram-se por ter uma alta prioridade na orientação educacional de Mestria disciplinar. Nas orientações educacionais de PA, RS, AR e IE os professores selecionados são os professores que apresentam as maiores pontuações quando considerados os 352 Professores questionados na abordagem quantitativa desta investigação.

¹⁴ Foi incluído nesta entrevista o professor selecionado para o estudo de caso com um perfil de orientação educacional MD/PA (forte associação entre estas duas orientações educacionais).

¹⁵ Foi incluído nesta entrevista o professor selecionado para o estudo de caso com um perfil de orientação educacional RS/IE (forte associação entre estas duas orientações educacionais).

¹⁶ Pontuações muito semelhantes em cada uma das orientações educacionais.

2.5 Condições de realização da entrevista

Depois de realizada a seleção dos professores para esta etapa intensiva, de acordo com a sua anuência e disponibilidade para participarem nesta fase do estudo, foram contatados por via telefónica e via *email*, no sentido de confirmar as suas disponibilidades para a entrevista. Marcámos cada uma das entrevistas ambicionadas relembrando os professores do objetivo principal da nossa investigação. Tratou-se de preparar os entrevistados a fim de garantir a sua disponibilidade (Carmo & Ferreira, 2008). Informámos os respondentes acerca do que pretendíamos, assim foi:

- a) Solicitada a autorização para gravar em áudio a entrevista, com a possibilidade de *pause* e *off record* sempre que o entrevistado o sugerisse.
- b) Dada a garantia de anonimato da fonte de informação.
- c) Explicado o objetivo da entrevista e novamente o objetivo do estudo.
- d) Realçada a necessidade dos entrevistados expressarem de forma natural, livre e genuína as suas opiniões e fundamentos.
- e) Explicado aos professores o tempo possível de entrevista (tendo em conta os objetivos do estudo e o guião da entrevista).
- f) Explicado que os professores não estariam limitados pelo tempo.
- g) Explicado o motivo pelos quais escolhemos os entrevistados, elucidando acerca do valor acrescentado que as suas respostas trariam à investigação.

As entrevistas foram realizadas exclusivamente na presença do principal autor do estudo e em espaços fechados¹⁷, para garantir a acústica da gravação em áudio. As perguntas do guião foram reformuladas, sempre que achámos necessário¹⁸ ou quando nos foi solicitado pelos professores. A duração das entrevistas foi a seguinte:

¹⁷ Duas entrevistas (AR e IE) foram gravadas em espaço aberto por sugestão das entrevistadas, mas não foi comprometida a qualidade de gravação.

¹⁸ Sempre que as respostas dadas pelos inquiridos não estavam de acordo com os nossos objetivos, os professores eram reconduzidos às questões principais através de questões de controlo.

Quadro 37 Duração das entrevistas

Entrevista	Orientação Educacional	Tempo de entrevista
E1	MD	00:59:36
E2		01:21:50
E3		00:25:40
E4	PA	00:41:48
E5		01:09:18
E6	RS	00:58:28
E7		00:52:15
E8		01:01:09
E9	AR	00:51:04
E10		01:07:29
E11	IE	01:46:46
E12		01:37:13
E13	N	00:37:37
E14		00:43:46

A duração média das entrevistas foi de 66:08 minutos. A entrevista mais curta teve a duração de 25:40 minutos e a mais longa durou 106:46 minutos. Foi realizado um teste de audição inicial e final: no primeiro, tivemos o objetivo de testar o gravador áudio e no segundo, verificar a qualidade da gravação e a compreensão da dicção de cada entrevistado. As entrevistas foram audiogravadas por um gravador *Philips Voice Tracer LFH0602*.

2.5 Critérios de transcrição das entrevistas

Terminadas as entrevistas, procedemos às suas transcrições. Havia que escolher o tipo de transcrição: integral ou seletiva (Flick, 2005). Decidimos respeitar com exatidão a totalidade do conteúdo e forma de cada entrevista, transcrevendo em protocolo escrito integral os registos recolhidos (Fortin, 2009). Em média levamos cinco vezes mais tempo a transcrever o tempo de duração de cada uma das entrevistas. Seguimos as sugestões de Bardin (1977; 2004) que de acordo com uma técnica de análise de conteúdo específica: a análise de enunciação, cada entrevista deve ser transcrita de forma exaustiva, conservando ao máximo a sua informação, “tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspetos emocionais tais como o riso, o tom irónico, etc.) (Bardin, 2004, p. 168).

As entrevistas foram transcritas de forma integral dando atenção aos dois aspetos citados pela autora, foram catalogadas por orientação educacional e codificadas de 1 a 14 como E1, E2, e assim sucessivamente, até ao final, como E14.

2.6 Caracterização da amostra

A amostra desta etapa do estudo foi selecionada apenas em função das orientações educacionais dos 352 professores inquiridos na primeira parte da investigação. Foram escolhidos os professores *outliers*, isto é, os professores mais representativos de cada uma das orientações educacionais, de acordo com a pontuação obtida no VOI-SF. A pontuação máxima (como já tivemos oportunidade de referenciar) que cada professor pode atingir no VOI em cada orientação educacional é de 50 pontos e a mínima de 10 pontos. A amostra é caracterizada da seguinte forma (quadro 38):

Quadro 38 Caracterização dos professores entrevistados

	OE	Género	Idade	Experiência profissional	Habilitações académicas
E1	MD	Masculino	43 anos	23 anos de serviço	Licenciado
E2	MD	Masculino	25 anos	03 anos de serviço	Mestre
E3	MD	Masculino	36 anos	14 anos de serviço	Licenciado
E4	PA	Feminino	31 anos	06 anos de serviço	Mestre
E5	PA	Feminino	43 anos	13 anos de serviço	Licenciada
E6	RS	Masculino	40 anos	17 anos de serviço	Mestre
E7	RS	Masculino	51 anos	23 anos de serviço	Mestre
E8	RS	Feminino	46 anos	19 anos de serviço	Licenciada
E9	AR	Feminino	40 anos	18 anos de serviço	Mestre
E10	AR	Masculino	40 anos	18 anos de serviço	Licenciado
E11	IE	Feminino	41 anos	18 anos de serviço	Licenciada
E12	IE	Masculino	44 anos	22 anos de serviço	Licenciado
E13	PN	Feminino	46 anos	22 anos de serviço	Licenciada
E14	PN	Feminino	42 anos	18 anos de serviço	Mestre

Os professores têm os seguintes perfis de orientação educacional:

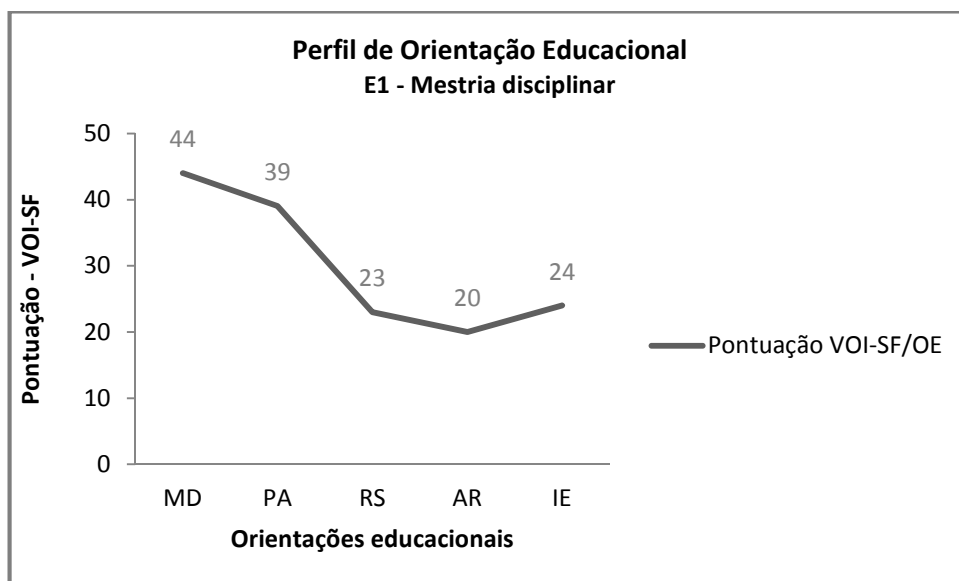


Figura 30 Perfil de Orientação educacional E1 – Mestria disciplinar

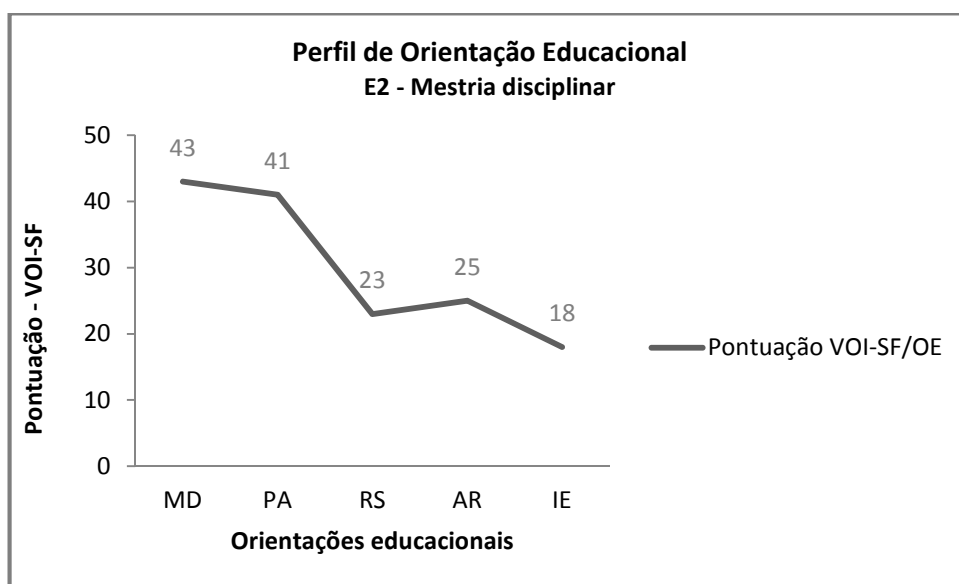


Figura 31 Perfil de Orientação educacional E2 – Mestria disciplinar

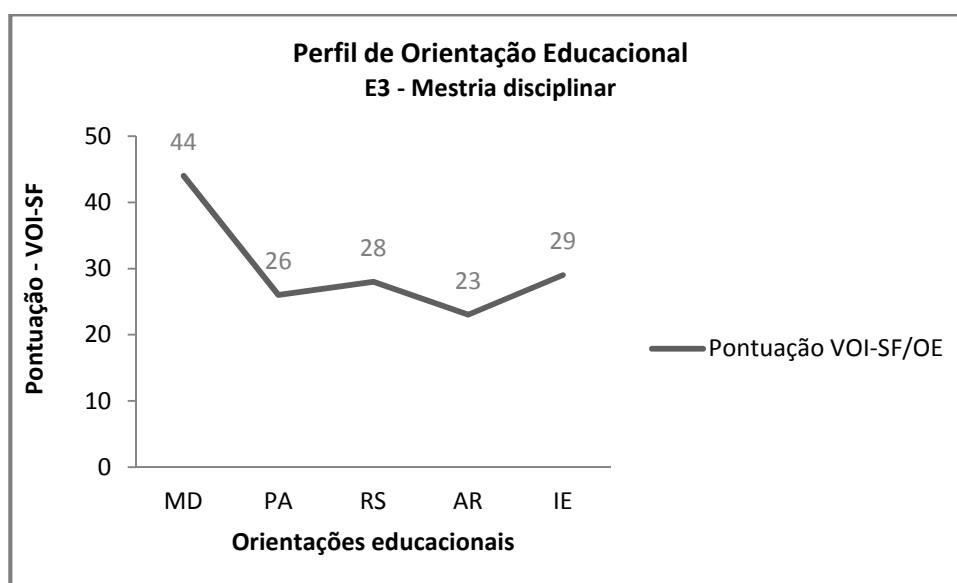


Figura 32 Perfil de Orientação educacional E3 – Mestria disciplinar

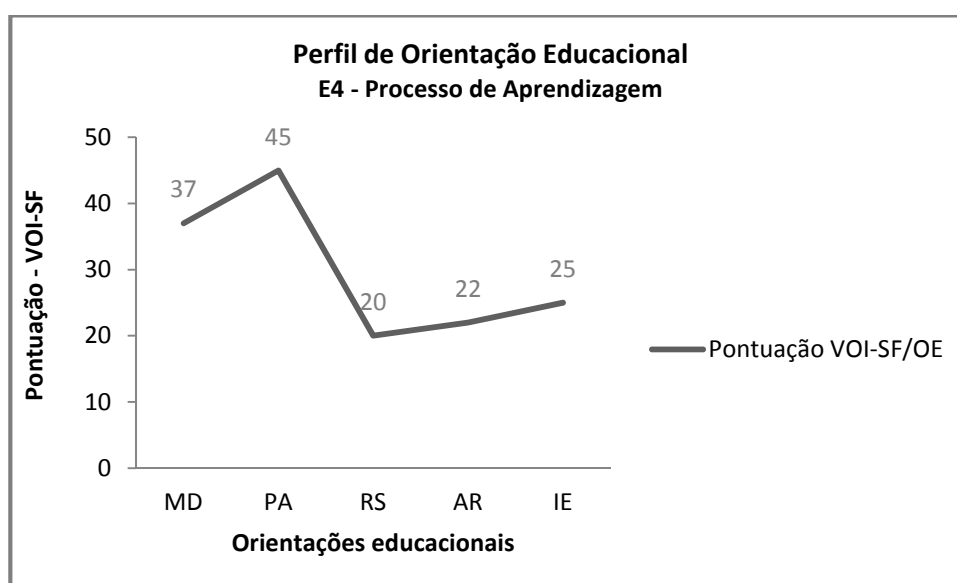


Figura 33 Perfil de Orientação educacional E4 – Processo de aprendizagem

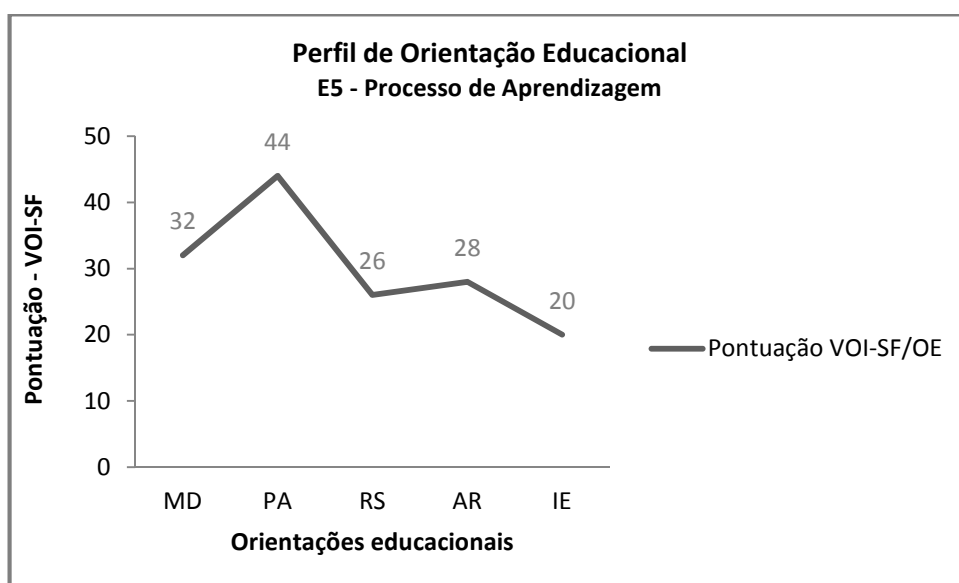


Figura 34 Perfil de Orientação educacional E5 – Processo de aprendizagem.

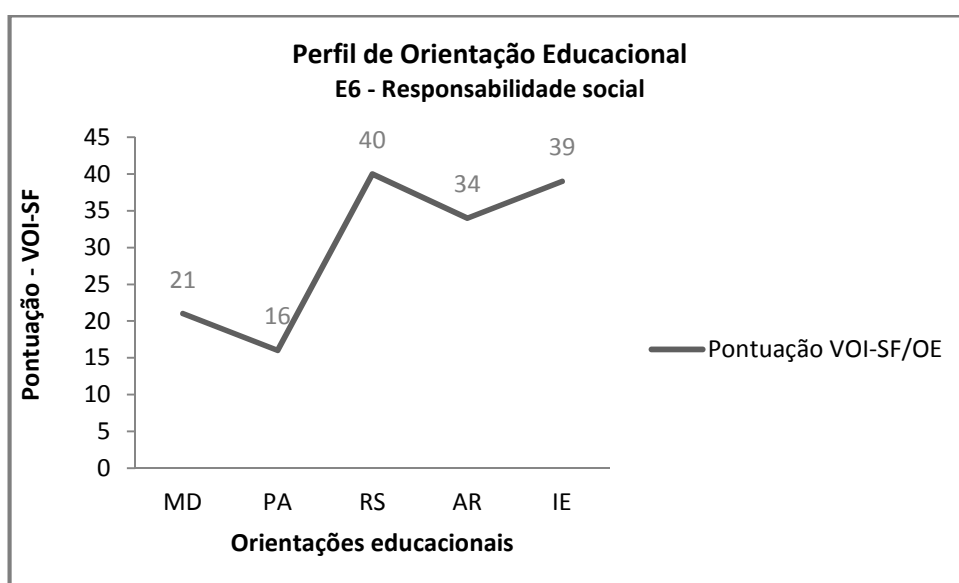


Figura 35 Perfil de Orientação educacional E6 – Responsabilidade social.

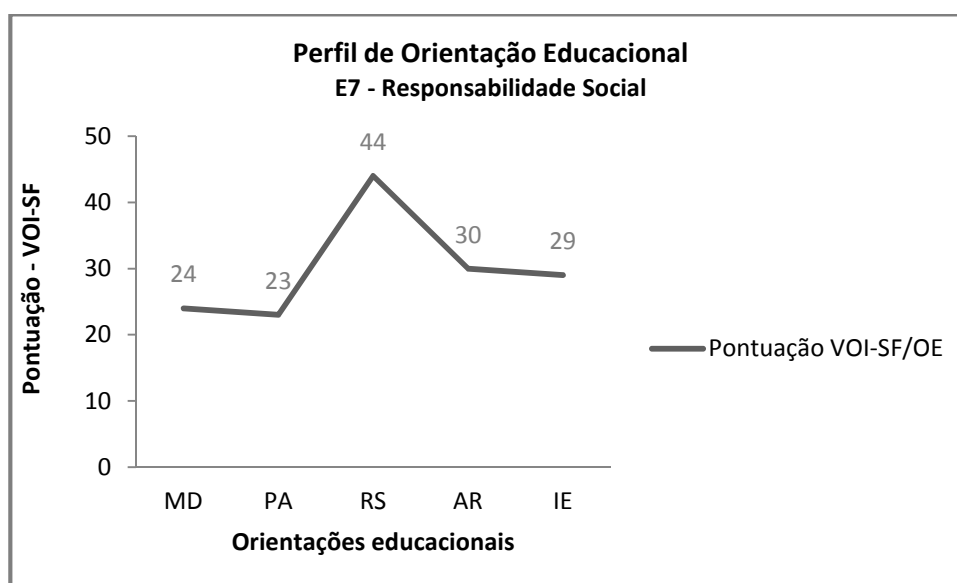


Figura 36 Perfil de Orientação educacional E7 – Responsabilidade social.

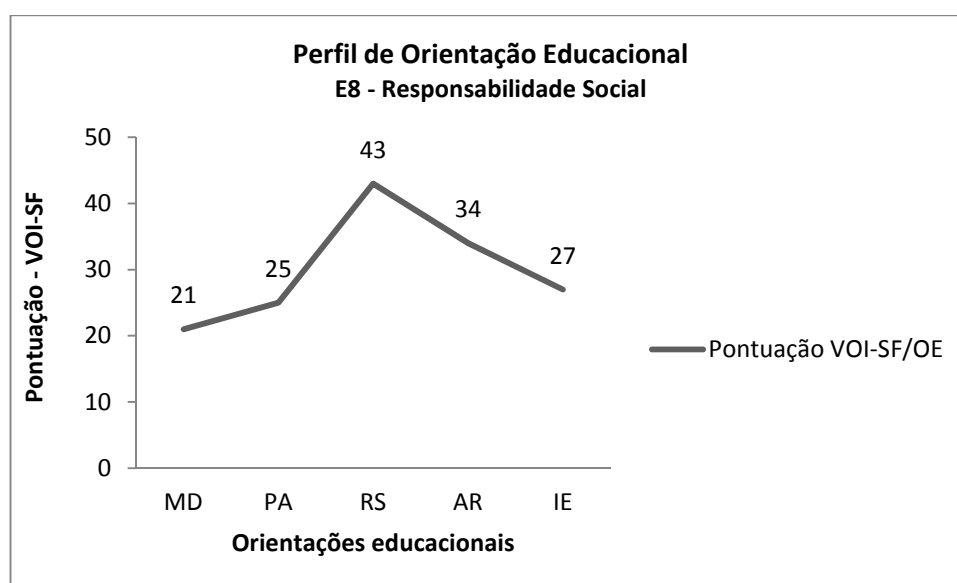


Figura 37 Perfil de Orientação educacional E8 – Responsabilidade social.

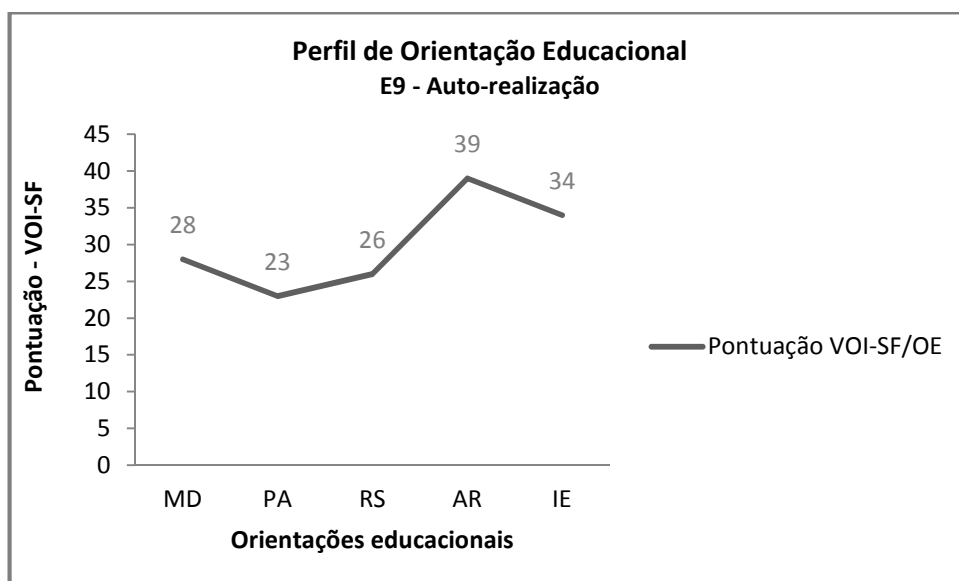


Figura 38 Perfil de Orientação educacional E9 – Auto-realização.

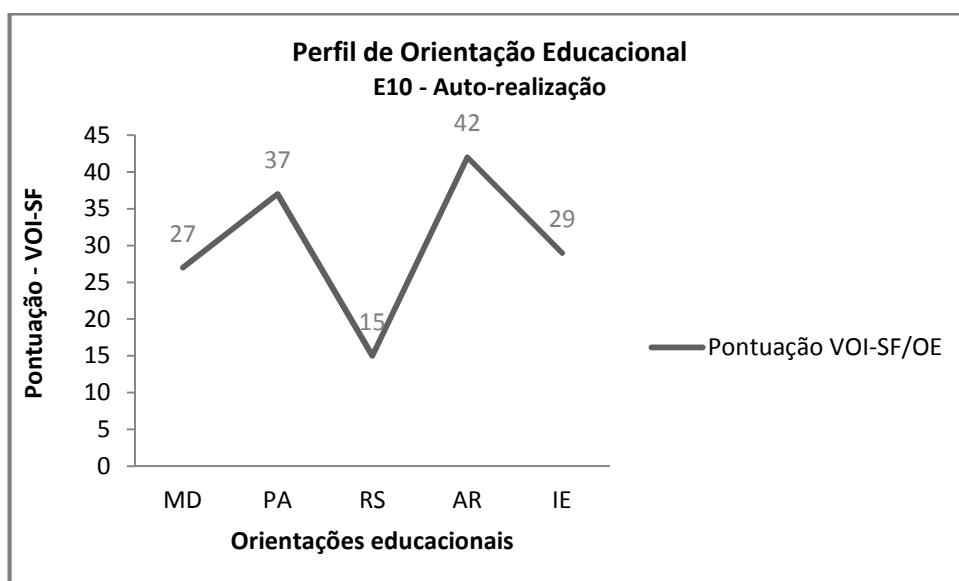


Figura 39 Perfil de Orientação educacional E10 – Auto-realização.

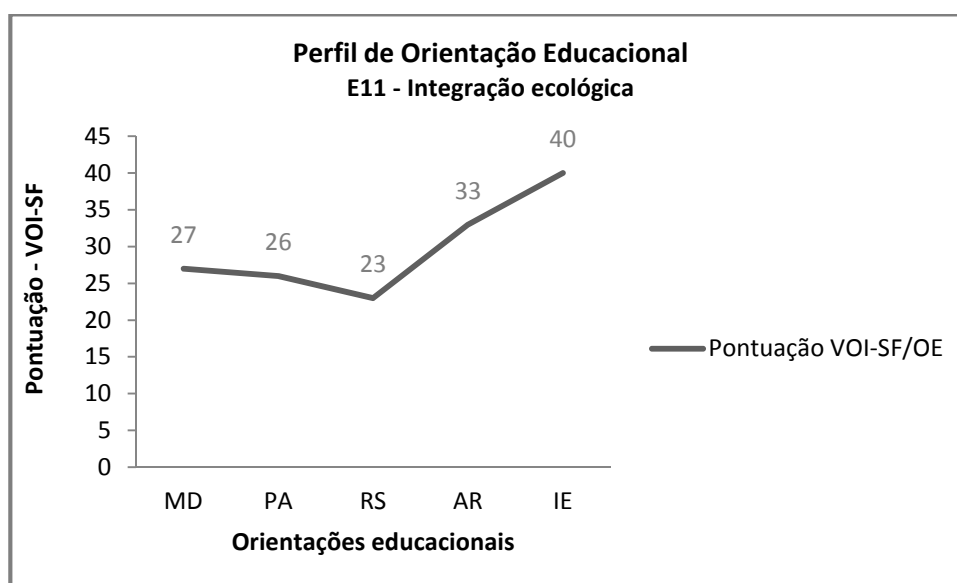


Figura 40 Perfil de Orientação educacional E11 – Integração ecológica.

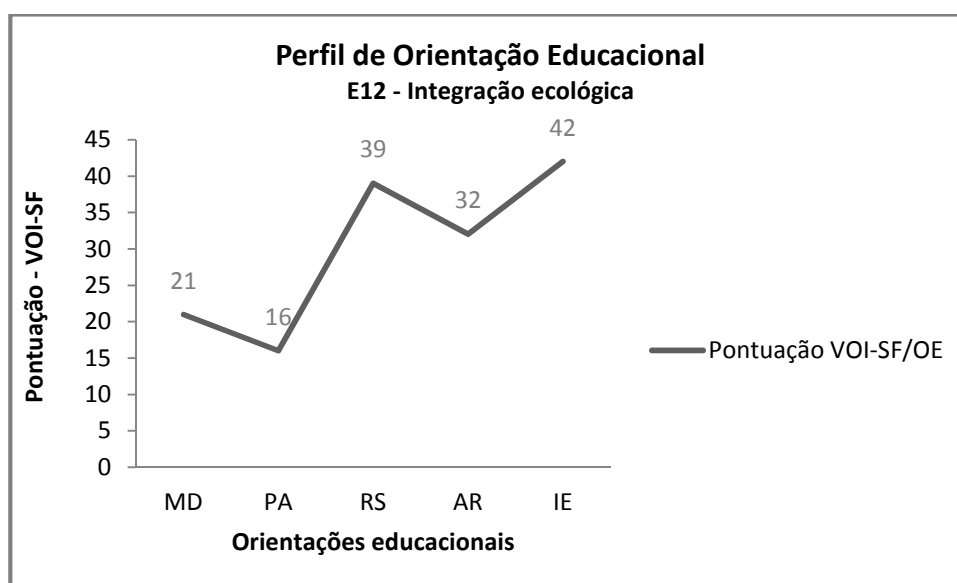


Figura 41 Perfil de Orientação educacional E12 – Integração ecológica.

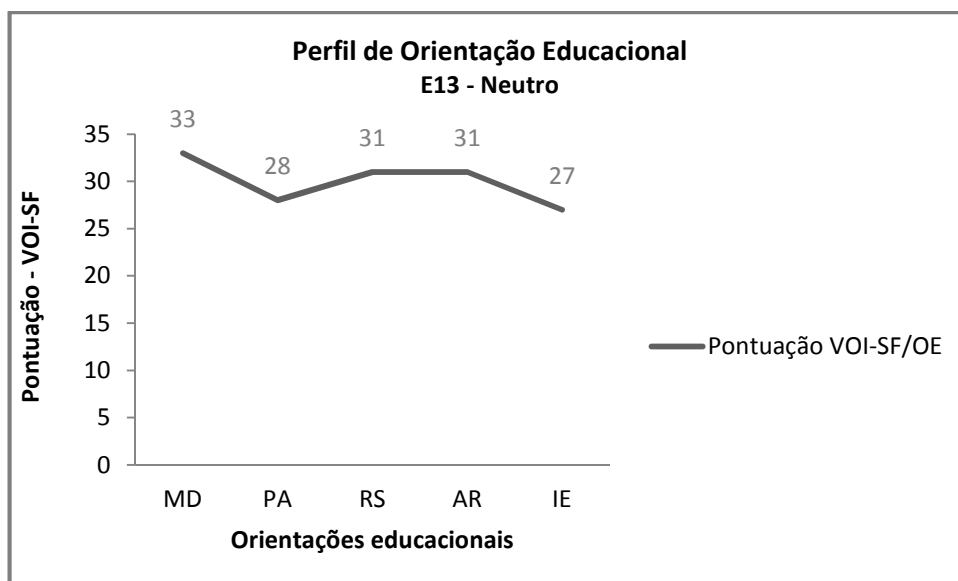


Figura 42 Perfil de Orientação educacional E13 – Neutro.

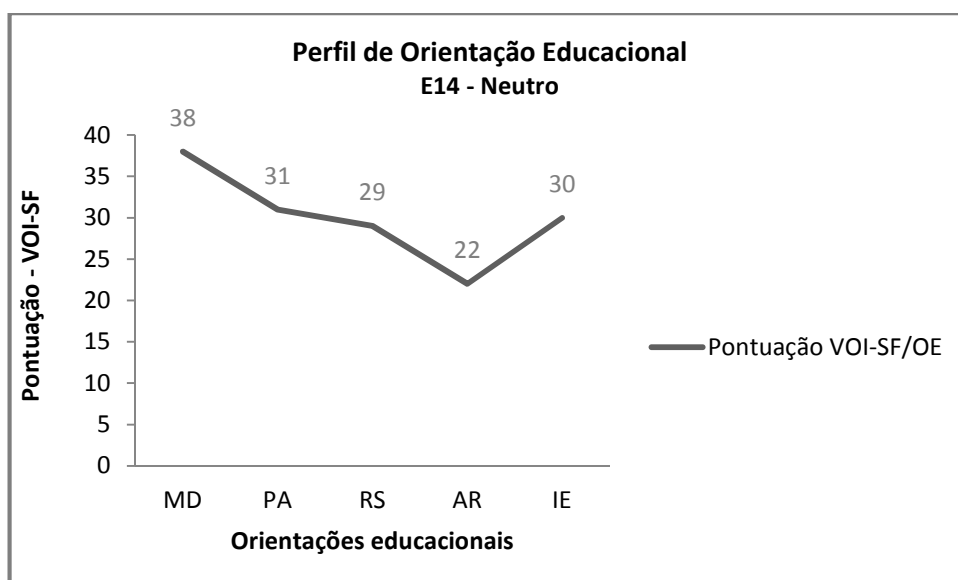


Figura 43 Perfil de Orientação educacional E14 – Neutro.

Apresentamos, em conjunto, os perfis de orientação educacional de cada um dos professores representativos da mesma orientação educacional, para percebermos a similaridade entre os mesmos.

Mestria disciplinar

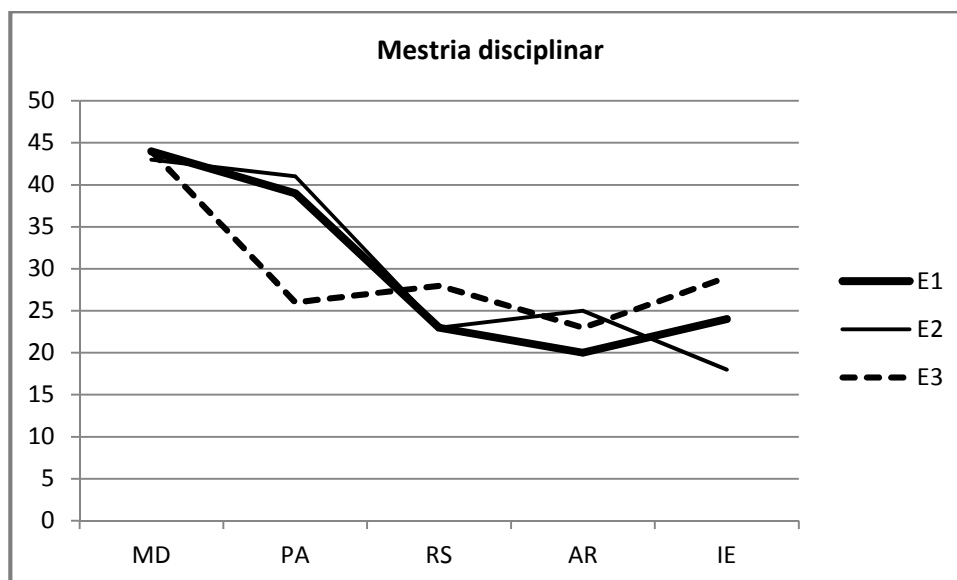


Figura 44 Perfis de Orientação educacional de Mestria disciplinar.

Processo de aprendizagem

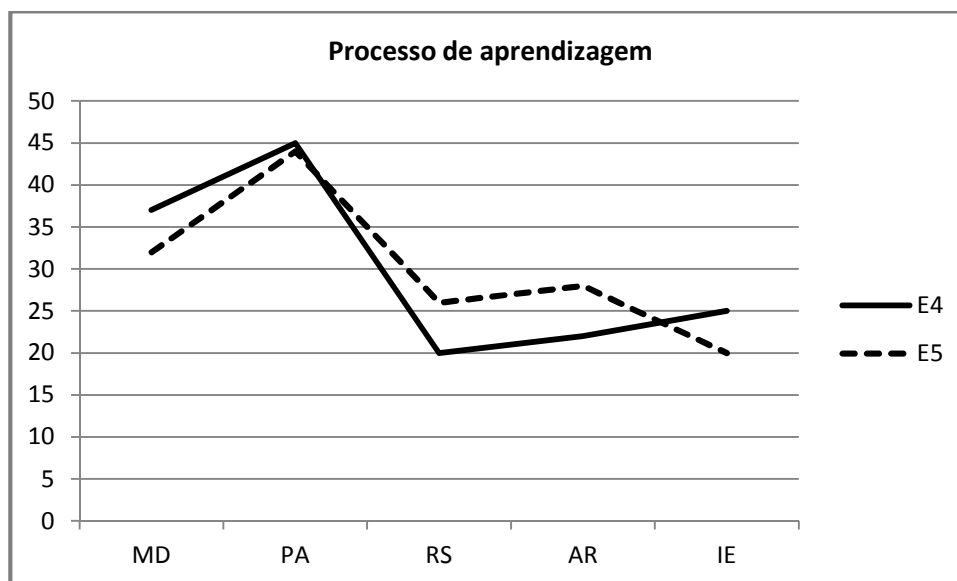


Figura 45 Perfis de Orientação educacional de Processo de aprendizagem.

Responsabilidade social

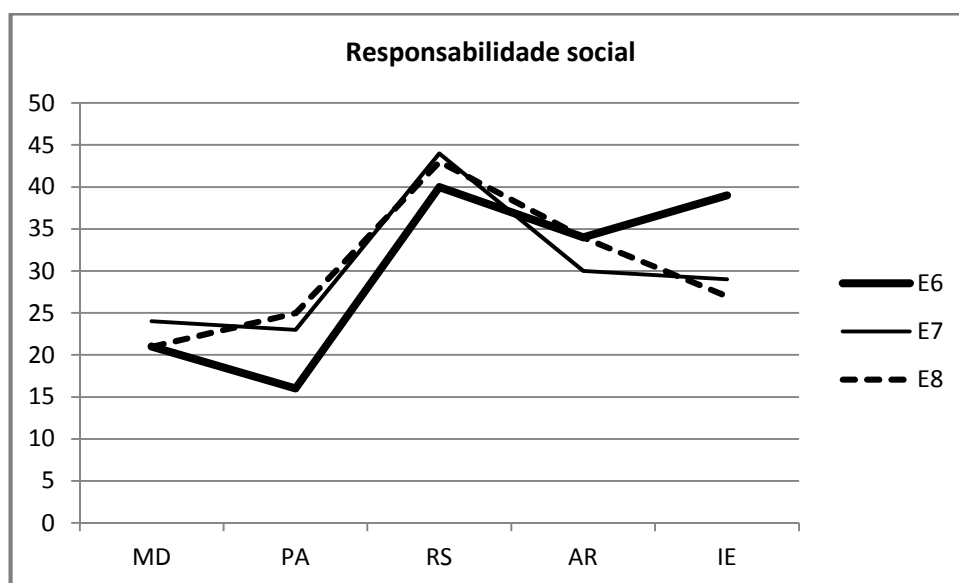


Figura 46 Perfis de Orientação educacional de Responsabilidade social.

Auto-realização

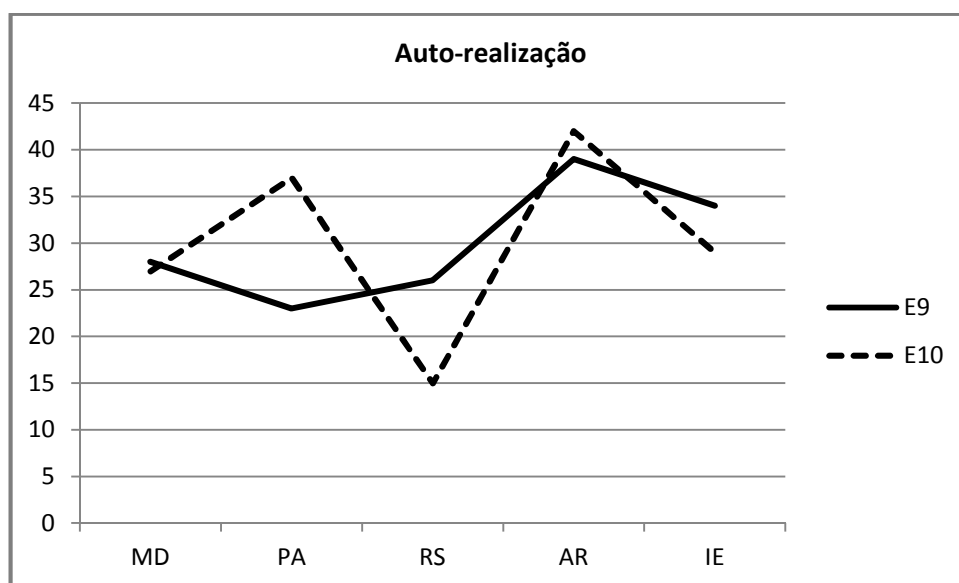


Figura 47 Perfis de Orientação educacional de Auto-realização.

Integração ecológica

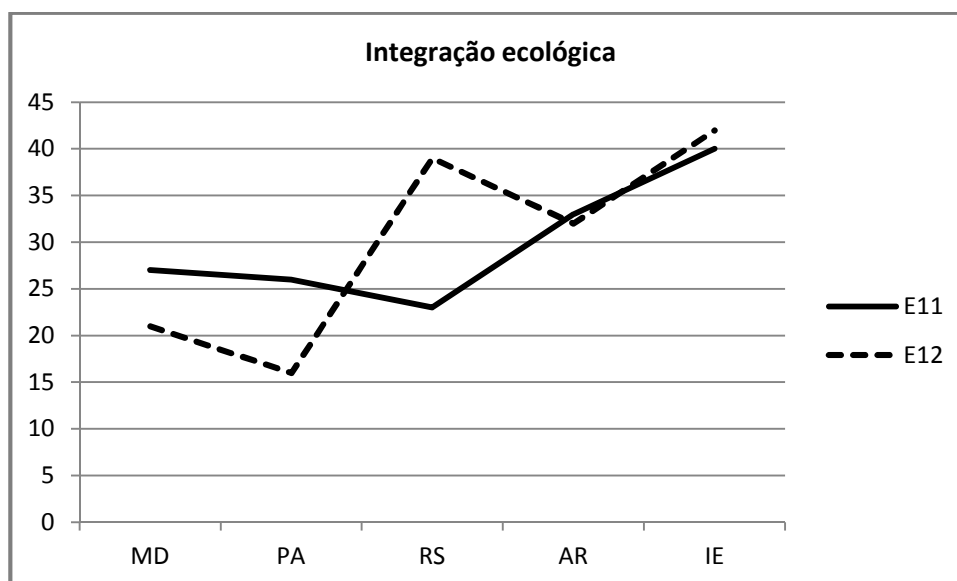


Figura 48 Perfis de Orientação educacional de Integração ecológica.

Neutro

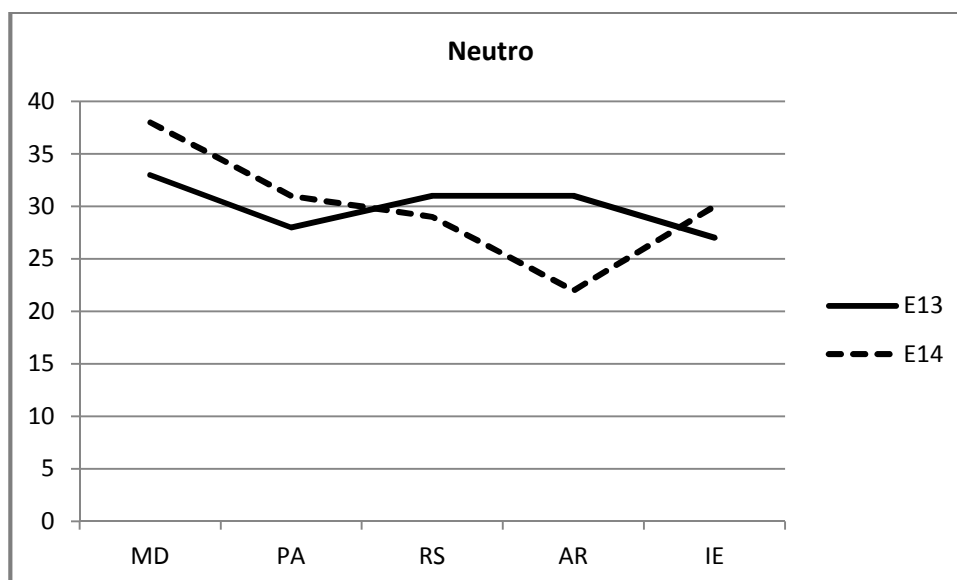


Figura 49 Perfis de Orientação educacional Neutro.

2.7 Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados, utilizámos a técnica de análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 2001, p.100). Esta técnica é reconhecida por grande parte dos investigadores em ciências sociais e adequa-se à análise de questões abertas (tal como as questões que utilizámos nas nossas entrevistas) como podemos constatar pela literatura científica da especialidade consultada (Bardin, 1977, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Flick, 2005; Ghiglione & Matalon, 2005; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Sousa, 2009; Tuckman, 2012; Vala, 2001).

Segundo Ghiglione e Matalon (2005, p.187) a “metodologia geral de análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questão: como codificar? Como assegurar a fiabilidade do procedimento?”. Neste sentido e após a transcrição integral dos protocolos escritos das 14 entrevistas, fizemos a análise dos seus conteúdos, tendo em conta os procedimentos metodológicos indicados por Bardin (2004, p.89), onde salienta que:

“As diferentes fases de análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Com base em cada um destes polos apresentados pela autora, organizámos as diferentes fases do desenvolvimento da nossa análise:

2.7.1 A pré-análise

Nesta fase de organização escolhemos os documentos a serem analisados, que no fundo constituíram-se como o nosso *corpus*, que não é mais do que “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2004, p.90). As 14 entrevistas foram lidas, codificadas e organizadas por orientação educacional em função dos objetivos de investigação. A constituição do *corpus* implicou as seguintes regras:

1. Regra da exaustividade: depois da transcrição integral das entrevistas, asseguramos que todo o material reproduzido fazia parte do *corpus*. Assim cada uma das entrevistas foi considerada para respetiva análise.
2. Regra da representatividade: A amostra é uma parte representativa do universo inicial considerado na etapa extensiva. Foram considerados os professores com uma alta prioridade em cada uma das orientações educacionais.
3. Regra da homogeneidade: os documentos transcritos são homogêneos em relação à temática que se quer estudar e foram obtidos por intermédio das mesmas técnicas e pelo mesmo investigador. O que permite comparar entre si os resultados de cada uma das entrevistas.
4. Regra da pertinência: As entrevistas são fontes de informação adequadas e consistentes com o nosso objeto de estudo que suscitou a análise.

Foi nosso objetivo estabelecer o sistema de categorias a ser utilizado. Para Vala (2001) a “construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (p.111). É o que Bardin (2004) e Ghiglione e Matalon (2005) entendem como «procedimentos fechados» e «procedimentos de exploração». Os procedimentos fechados caracterizam-se por métodos de dedução (dedutiva-verificatória) em que o investigador obtém um conjunto de categorias de acordo com o quadro teórico de partida, os problemas específicos a estudar e o conjunto das suas hipóteses. Já os procedimentos de exploração são explicados através de um método indutivo que permite, a partir dos textos analisados, a construção de um sistema de categorias, relacionando as variáveis em estudo, facilitando a construção de novas hipóteses (indutiva-construtiva).

Num polo totalmente oposto a estes dois procedimentos, existe ainda, um sistema de categorias que pode ser totalmente definido *a posteriori*, sem ter qualquer pressuposto teórico na orientação da sua elaboração (Vala, 2001). Trata-se de técnicas de análise de conteúdo auto-geradoras dos resultados (Ghiglione & Matalon, 2005). Neste estudo optámos pela combinação de procedimentos fechados e de exploração ou abertos.

2.7.2 A exploração do material

Concluídas as operações da pré-análise procedemos à fase de análise onde aplicámos manualmente as opções e decisões tomadas anteriormente. Esta fase foi longa e exaustiva e consistiu no processo de codificação e enumeração em função das seguintes regras:

- a exclusão mútua: as categorias devem ser construídas de tal maneira que um mesmo elemento não possa ser classificado simultaneamente em duas ou mais categorias.

- a homogeneidade: o sistema de categorias deve reger-se por um único princípio de classificação. “Num mesmo conjunto categorial, só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (Bardin, 2004, p.114).

- a pertinência: as categorias são contextualizadas pelo quadro teórico em estudo.

- a objetividade e a fidelidade: as diferentes partes do conteúdo que está a ser classificado através de um mesmo sistema de categorias devem ser sempre codificadas da mesma maneira pelo mesmo investigador em tempos diferentes ou por um conjunto de codificadores.

- a produtividade: “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (Bardin, 2004, p.114).

Estas características do processo de categorização são defendidas por Vala (2001) quando descreve o processo de validação interna: o sistema de análise das categorias deve ser exaustivo (todas as unidades de registo encontradas devem ser possíveis de inclusão numa das categorias) e ter exclusividade (uma unidade de registo só pode caber numa categoria).

Para tratamento dos dados, procedemos a uma análise de conteúdo de tipo lógico-semântico. Dividimos os textos transcritos em categorias e unidades de registo segundo reagrupamentos semelhantes.

2.7.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Esta fase correspondeu à validação e redução dos resultados à quantificação. Apresentaremos os dados obtidos em quadros para posterior interpretação e discussão dos resultados.

Para o tratamento das 14 entrevistas realizadas foi utilizado o método de análise de conteúdo. Consideramos as seguintes dimensões para o nosso estudo:

- Dimensão ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS (questão 2 do guião de entrevista).
- Dimensão FINALIDADES EDUCATIVAS (questão 3 do guião de entrevista).
- Dimensão OBJETIVOS GERAIS (questão 3 do guião de entrevista).
- Dimensão QUADRO EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (questão 7 do guião de entrevista).
- Dimensão MATÉRIAS/CONTEÚDOS (questões 4, 5 e 6 do guião de entrevista)
- Dimensão PLANEAMENTO (questões 8, 9, 11 e 12 do guião de entrevista).
- Dimensão COEDUCAÇÃO (questão 10 do guião de entrevista).

- Dimensão DEPARTAMENTO CURRICULAR/GRUPO DISCIPLINA (questão 20 do guião de entrevista).

- Dimensão PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E MANUTENÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA (questões 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 do guião de entrevista)

- Dimensão ALUNO «FISICAMENTE» BEM-EDUCADO (questão 21)

Foram assim encontradas dez dimensões de estudo e em cada uma delas definimos as respetivas categorias e subcategorias. Estas categorias e subcategorias foram definidas com base no conteúdo encontrado no discurso dos professores entrevistados.

Apresentamos de seguida a definição de cada uma das dimensões (determinadas dedutivamente) organizadas e sistematizadas num quadro sinóptico (Quadro 39):

Quadro 39 Quadro sinóptico da definição das dimensões em estudo

Questões	Designação da dimensão	Definição da Dimensão
2	ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS	Legitimação e explicação da orientação educacional de cada um dos professores entrevistados. Importância concedida à Educação Física escolar. Engloba a argumentação dos professores em relação à OE da qual são representativos, através da escolha e priorização de 5 textos que descrevem cada uma das OE em estudo. Os textos não identificados pelo nome da OE que representam (para não influenciar a escolha e prioridade dos professores) foram categorizados de 1 a 5.
3	FINALIDADES EDUCATIVAS	São as finalidades expressas nos PNEF do ensino secundário geral que categorizamos de A a C. Inclui-se nesta dimensão a justificação priorizada dos professores entrevistados.
3	OBJETIVOS GERAIS	Refere-se aos objetivos gerais redigidos nos PNEF do ensino secundário geral que categorizamos de 1 a 7.

7	QUADRO EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Refere-se à opinião dos professores em relação às grandes áreas e subáreas que caracterizam os diferentes tipos de matéria de ensino e aprendizagem do Currículo Nacional de Educação Física.
4,5 e 6	MATÉRIAS/CONTEÚDOS	Respostas relativas ao “quadro extensão da EF” do CNEF e à importância das matérias e conteúdos no currículo operacional. Nesta dimensão é incluída a opinião dos professores em relação à utilidade e importância das matérias na motivação e promoção de um estilo ativo dos seus alunos.
8,9,11 e 12	PLANEAMENTO	Respostas dos professores em relação aos níveis de planeamento (plano de aula e plano anual). Prioridade hierarquizada e justificada por grau de importância das decisões pré-interativas. Modelo de lecionação utilizado e principais métodos e técnicas de ensino utilizados.
10	COEDUCAÇÃO	Opinião relativa à lecionação da EF por género. Modo de operacionalizar os conteúdos da disciplina quando considerado o género. Considerações dos professores em relação à adequação do currículo ao género masculino e feminino.
20	DEPARTAMENTO CURRICULAR/GRUPO DISCIPLINA	Respostas dos professores inquiridos sobre a influência do departamento curricular e grupo disciplina de EF nas suas decisões curriculares e pedagógicas.
13,14,15,16,17, 18 e 19	PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E MANUTENÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA	Manifestação dos professores relativamente a este objetivo da EF escolar. Opinião em relação à sua operacionalização, experiência docente, expectativas e ideal curricular. Refere-se, ainda às respostas dos professores em relação à forma como esta grande área de avaliação específica da EF deve ser realizada.
21	ALUNO «FISICAMENTE» BEM-EDUCADO	Esta dimensão subdivide-se em duas categorias: o perfil do aluno esperado no final do ensino secundário e o que é um aluno bem-educado em EF para cada um dos professores entrevistados.

Apresentamos de seguida as categorias e subcategorias encontradas em cada uma das dimensões em estudo.

2.7.3.1 DIMENSÃO ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS

Orientação Educacional (OE): nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo referentes às escolhas dos textos representativos de cada uma das orientações educacionais pelos professores e que se constituem em subcategorias.

Subcategoria 1 – texto representativo da OE Mestria disciplinar.

Subcategoria 2 – texto representativo da OE Processo de aprendizagem.

Subcategoria 3 – texto representativo da OE Auto-realização.

Subcategoria 4 – texto representativo da OE Responsabilidade social.

Subcategoria 5 – texto representativo da OE Integração ecológica.

Legitimação da Orientação Educacional (LOE): Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo referentes à argumentação da importância da orientação educacional escolhida pelos professores.

Conhecimento da matéria e conteúdos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiam como razões de resposta a importância de transmitir um conjunto de matérias que fazem parte da cultura física. Sendo esse conjunto de matérias a essência e especificidade da disciplina de EF como área curricular.

Ex: “Aquele que eu dou mais importância, eu tento dar o conhecimento aos alunos, que faz parte do currículo de EF”.

Treino das capacidades Físicas: foram classificadas nesta subcategoria todas as respostas que consideravam a elevação das capacidades físicas dos alunos como fundamental, a primeira finalidade a ser cumprida na escola.

Ex: "centrava com a parte da aptidão física, treinar a aptidão física".

Cooperação através do Desporto: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referenciam a EF como uma disciplina onde a cooperação é conseguida através da atividade desportiva.

Ex: "Porque realmente, ao nível do secundário, é essencialmente Educação Física, para além do aspeto físico e da saúde, é este trabalho de cooperação que no desporto também existe, trabalho de equipa".

Aprendizagem motora: foram englobadas e classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram que a aprendizagem das matérias é muito importante.

Ex: "Porque as aprendizagens motoras, as habilidades motoras fundamentais são muito importantes."

Desenvolvimento da aprendizagem: Estão incluídas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta a necessidade de existir evolução nas aprendizagens propostas.

Ex: "Porque acho que na aprendizagem de todas as matérias de ensino há que haver uma evolução".

Progressão de aprendizagem: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que as *variantes de facilidade* na apresentação de alguns conteúdos são fundamentais para as aprendizagens dos alunos.

Ex: "Então é assim, aqui fala-me do quê? Do princípio da progressão e portanto isto para mim é muito importante. O princípio da progressão da aprendizagem é muito importante."

Transfer na aprendizagem: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam a importância da influência da prática de determinada habilidade motora na execução de outras performances ou gestos técnicos em contextos diferentes de aprendizagem ou na aquisição de futuras habilidades, havendo, por isso, um *transfer* na aprendizagem.

Ex: “conseguir também pegar no conhecimento e transferir para outras coisas e perceber (o aluno) que há ali uma semelhança entre os conteúdos, de umas coisas para as outras, independentemente até da modalidade até ser outra.”

Dimensão Social: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de resposta relacionadas com a importância do contacto dos alunos com determinados valores sociais dominantes, a responsabilidade pessoal, a cooperação, a solidariedade, a formação cívica, o *fair play*, etc.

Desenvolvimento pessoal: sob esta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que se referem à importância dos conhecimentos e estratégias pessoais relacionados com o desenvolvimento do potencial humano, relacionadas com o desenvolvimento individual dos alunos enquanto seres individuais,

Ex: “agora a parte do desenvolvimento pessoal e dos objetivos sociais são fundamentais para o crescimento de cada um na sua essência”

“Os conteúdos são importantes, como perceber do conhecimento específico da disciplina de EF, mas estão ao serviço do desenvolvimento pessoal de cada um dos alunos.”

“Trabalhar na formação transversal do aluno enquanto seres humanos, como seres equilibrados que têm que assumir responsabilidades na vida em todos os campos: relacionamentos profissionais, em termos de família.”

Sucesso do aluno: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que é necessário os alunos sentirem-se recompensados nas aulas de EF. Sentirem algum contentamento por alcançarem os objetivos propostos.

Ex: Cada vez mais eu acho que é fundamental, eles ficarem contentes por alcançarem, é quase como prémio pelo esforço que eles estão a fazer.”

Autoaprendizagem: foram classificadas nesta subcategoria respostas que se relacionam com a necessidade dos alunos realizarem as suas próprias aprendizagens com o que aprenderam na disciplina de EF.

Ex: Porque eu acho que o objetivo do percurso em EF é mesmo este, é os alunos perceberem quando acabas o percurso de escolaridade obrigatório, devem perceber a importância de praticarem atividade física e de modo a que eles possam de uma forma, como diz aqui «a sua autoaprendizagem», possam vir a fazer as suas próprias aprendizagens, ou seja, de maneira que o aluno quando sai não tenha necessariamente que recorrer a um ginásio ou a um técnico, para continuar a fazer a atividade física...”

Autonomia do aluno: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que indicam a necessidade do aluno ser independente nas suas escolhas de atividade física.

Ex: “de modo a dar ao aluno a capacidade de ele se autocorriger e preparar-se para a atividade física após a saída do currículo obrigatório, que é o 12º ano.”

Autoestima: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que se relacionam com a importância da valorização positiva que os alunos devem ter deles próprios. Trata-se da opinião emocional favorável que estes adotam sobre si.

Ex: “e a autoestima é extremamente importante, e tenho alunos e ex-alunos, das características a que mais se referem, eram as minhas aulas por eu ter acreditado neles, mais do que eles próprios.”

Ex: “Tem a ver com a questão da autoestima e o desenvolvimento de cada aluno e é uma coisa que sinto muito, claro que não em todas as aulas, nem em todas as turmas, mas há miúdos que estão muito condicionados pela autoestima.”

Ex: “Eu acho que de acordo com a minha experiência ao longo da vida como professora cada vez mais vou por aqui...utilizando os conteúdos da disciplina no sentido de desenvolver a autoestima, sem dúvida.”

Espírito crítico: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referem que os alunos devem ter capacidade crítica em relação à disciplina de EF e seus conteúdos.

Ex: “Porque é assim: eu acho que através das atividades físicas, nós, é a disciplina mais rica a nível desenvolvimento social e pessoal, porque a responsabilidade individual, a questão da autonomia, do espírito crítico deles serem autónomos para eles poderem fazer uma atividade quando saírem do 12º ano que é esse um dos meus objetivos, que é que eles saíam do 12º ano e que consigam, de forma autónoma, analisar, por exemplo um amigo que os desafie para fazer uma atividade. Que eles tenham capacidade para olhar para a atividade e dizer assim:” que tipo de atividade é que aqui está? Que tipo de segurança é que eu tenho que ter no meio disto? O amigo terá experiência para me poder ajudar, para me poder auxiliar? Que tipo de aquecimento é que eu devo fazer aqui?”. Se não estiver muito confiante com a ajuda do amigo, que procure, que investigue o conhecimento anteriormente antes de fazer a atividade. Que fale com outras pessoas, agora na *net*, há *blogs*, etc. Há muita coisa que eles podem investigar.”

Ligação com a comunidade: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que o professor de EF deve ligar o que ensina com a comunidade envolvente à escola e procurar levar os alunos para espaços diferentes para praticarem que não somente a sua escola.

Ex: “E através dos contatos que eles têm e disponibilidade que a Câmara também, por acaso temos essa facilidade e essa relação com a Câmara muito boa. Temos conseguido fazer coisas, pá, essas extraordinárias. Modalidades como a equitação, foi das que marcou mais os alunos e essa turma especificamente. Depois existe, ainda nem o *body combat* andava aí muito em voga nos ginásios, já alguém tinha feito e então trouxe isso. O *body pump*, fomos para um ginásio mesmo. Eles conseguiram, dois andavam num ginásio e conseguiram que a turma toda fosse para o ginásio fazer *body pump* e aeróbica. Nós deslocamo-nos da escola...andamos sempre de um lado para o outro. Seja o basebol, e vamos fazer para o parque da Moita que tem condições para isso.”

Perspectiva ecológica: foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referem à importância da EF como uma disciplina que se preocupa com o aluno, com os conteúdos e com o social na perspectiva de os alunos continuarem a praticar atividade física quando terminarem o ensino secundário.

Ex: “É óbvio que é assim: eu considero que é importante que eles através das atividades físicas na disciplina de Educação Física tenham essas competências relacionadas com a autonomia ou com a parte social, mas também a aprendizagem dos nossos conteúdos. Mas, o meu objetivo principal é que eles saiam do secundário a gostar de fazer alguma atividade física.”

2.7.3.2 Dimensão Finalidades

Reorganização das Finalidades (RF): refere-se à organização realizada pelos professores de acordo com as suas prioridades em relação às finalidades da disciplina de Educação Física para o ensino secundário geral.

Subcategoria A - Visando a aptidão física, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:

A.1- consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;

A.2- alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.

Subcategoria B - Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspectiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente:

B.1- a ética e o espírito desportivo;

B.2- a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade;

B.3- a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente.

Subcategoria C - Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

- Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de atividades físicas:

C.1- as atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;

C.2- as atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;

C.3- as atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;

C.4- os jogos tradicionais e populares.

Justificação das finalidades (JF): refere-se à argumentação sobre a importância da finalidade escolhida como sendo a mais prioritária em relação às outras.

Objetivo profissional: nesta subcategoria colocámos todas as unidades de registo que se referiram à transmissão das matérias e conteúdos como o principal objeto da profissão do professor de Educação Física.

Ex: “primeiro a C, é o objeto do nosso trabalho.”

Aptidão Física como objetivo implícito aos conteúdos: nesta subcategoria assinalámos as unidades de registo que apontam a aptidão física como sendo uma consequência implícita e indireta do ensino das atividades físicas.

Ex: “a aptidão física, não me preocupa muito porque ela é implícita ao trabalho de EF.”

Ineficácia da Aptidão Física: nesta subcategoria enunciámos todas as unidades de registo que se referem à ineficácia do desenvolvimento do objetivo da aptidão física, uma vez, que os alunos do ensino secundário são mais velhos e desta feita foram ultrapassados o período crítico do seu desenvolvimento.

Ex: principalmente no secundário porque passaram os períodos críticos para o seu desenvolvimento (da aptidão física).”

Aptidão física como matéria fundamental da EF: nesta subcategoria assinalámos as unidades de registo que adiantam que a aptidão física deve ser uma matéria de ensino fundamental para a disciplina de EF. Tendo a matéria de ensino, o desporto, necessidade deste bom desenvolvimento.

Ex:” eu diria que a primeira seria no fundo aquela que daria mais importância e que vejo, como a matéria fundamental para a disciplina de EF nas escolas. Exato a A e depois a C numa perspectiva de sermos mais ambiciosos com a disciplina e com a ligação que ela tem ao Desporto e muitas vezes ao paralelismo que é estabelecido com a competição.”

Técnica/tática: enquadrámos nesta subcategoria as unidades de registo que referem a técnica e a tática como aspetos importantes no processo de ensino da EF através do desenvolvimento de uma boa aptidão física.

Ex: “E mesmo dentro das escolas, competitividade, maior preparação em termos físicos, em termos técnicos e em termos táticos também. Acho que essa aí também tem realmente uma grande importância nesta maneira de ver as coisas pelo Desporto Escolar...”

Desenvolvimento do Desporto: categorizámos nesta subcategoria as unidades de registo que fazem a associação dos conteúdos da disciplina de EF ao desenvolvimento desportivo.

Ex: “e até mesmo porque nós sabemos que hoje os desportos têm mais qualidade e mais abrangência e estão mais evoluídos, graças no fundo ao papel que as escolas têm, e a Educação Física tem e o surgimento de clubes e academias.”

Regionalização do Desporto: foram englobadas nesta subcategoria as unidades de registo que afirmam que o desporto tem uma maior ou menor expressão de acordo com a região do País e desta feita influencia a oferta curricular do tipo de desporto a lecionar nas escolas.

Ex: “Bom, isto em termos regionais está marcado pela influência de maiores, influência de atividades, de desportos. Em termos regional, nós temos desportos que são praticados mais a Norte, outros mais a Sul, tem muito a ver com o nível de vida dessas mesmas zonas, mas também marcadas já por acontecimentos do passado, principalmente históricos, e então digo que as escolas vieram garantir realmente através da disciplina de Educação Física uma diversificação de modalidades, de experiências, desde o individual ao coletivo.”

Objetivos competitivos/desporto escolar: classificamos nesta subcategoria as unidades de registo que enunciam a importância do desporto escolar nas escolas como estratégia de uma boa EF, salientando o aspeto competitivo que deve existir nas duas áreas.

Ex: “As escolas, através do desporto escolar, criaram uma harmonia essencial naquilo que é a Educação Física como introdução de um programa educacional, com uma parte regulamentada daquilo que é o espírito desportivo e também aliado a objetivos. Objetivos que acabam por assentar numa competição entre as equipas que se confrontam das várias escolas, que é num fundo um próprio padrão do desporto escolar, não só para desenvolver o espírito competitivo dentro daquilo que são os princípios dos desportos competitivos, mas também garantir um maior aperfeiçoamento das qualidades técnicas e táticas daquilo que são a composição das equipas que participam, no fundo, nestas provas.”

Gosto pela atividade física: incluímos nesta subcategoria todas as unidades de registo que salientam o gosto dos alunos pela prática regular da EF, no sentido de terem benefícios para a sua saúde futura.

Ex: “O principal aqui é o reforço do gosto da prática regular das atividades físicas, uma vez que, se os alunos não gostarem das atividades físicas e não aprenderem a gostar na escola, eles não as vão praticar.”

Autonomia na prática: classificámos nesta subcategoria todas as unidades de registo que evidenciam a autonomia e a prática individual das atividades físicas como uma das grandes finalidades da EF.

Ex: E essa é uma das grandes finalidades da Educação Física é que eles criem os hábitos e sejam autónomos relativamente à sua prática individual. Uma vez que muitos deles não vão ter dinheiro para um ginásio ou não vão poder praticar com outras pessoas...”

Limite energético-funcional: classificamos nesta subcategoria as unidades de registo que salientam a melhoria dos limites energético-funcionais como uma grande finalidade da EF.

Ex: “Depois no fim, digamos que a melhoria dos seus limites energético-funcional é também uma finalidade...”

Ecletismo: categorizámos nesta subcategoria todas as unidades de registo que afirmam a importância da EF por oferecer um vasto leque de matérias de áreas diferentes.

Ex: “mas também desenvolvendo as atividades físicas desportivas, ou seja em todo o universo das matérias de ensino que nós temos que lecionar, privilegiado o maior número de atividades completamente diferentes de áreas diferentes, como a dança, que é uma forma que os alunos têm muitas vezes de se expressar, outras vezes temos alunos muito introvertidos que acabam por encontrar uma forma de se expressar.”

Função programa: foi categorizado nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referiram ao facto de ser uma função docente o cumprimento do programa nacional de EF.

Ex: “Porque, eu penso que é assim, nós, aquilo que tu fazes dentro da escola tem duas funções, primeiro cumprir o que é realmente aquele programa...”

Inovação curricular: foram classificadas nesta subcategoria as respostas dos professores que adiantaram que é necessário oferecer outras matérias, inovadoras, para a motivação dos alunos.

Ex: “Dai, a minha preocupação de para além das atividades ditas tradicionais na Educação Física, promover, por vezes outras atividades, que sejam atividades que lhes possam proporcionar algum gozo, algum prazer, para que eles continuem a sua prática...”

Saúde: foram classificadas nesta subcategoria todos os professores que mencionaram a disciplina de EF como um contributo para a saúde dos alunos.

Ex: “pelo bem que faz em termos de saúde fazer essa mesma atividade.”

Valores sociais: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a importância da EF no desenvolvimento dos princípios e valores sociais trabalhados através das matérias a lecionar.

Ex: “Mas sem dúvida que tenho muito mais dúvidas aqui e eu vou explicar porquê, porque claramente essa situação do tal trabalho da plenitude do aluno e daquilo que eu acho que é realmente mais importante atualmente trabalhar, a ética, a responsabilidade, a cooperação, a consciência, sem dúvida que está mais definida aqui no B, mas a C tem o fator da saúde e o prolongamento para o futuro, para a vida, aquilo que é adquirido na perspetiva do equilíbrio físico, social para a vida. E através destas atividades, acho que realmente, e através deste ponto consegue fazer-se de uma forma mais completa, utilizando na mesma aquilo que já está implícito no B. Não sei se estou a ser clara?”,

Autoconhecimento e autodescoberta: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a EF como uma disciplina importante para o autoconhecimento dos alunos.

Ex: “Exato, sim, sim e para o aluno se conhecer a ele próprio. E conhecer: “Ok eu para o ano, estou no 12º ano e para o ano vou para a universidade, ou vou para aqui, ou para ali, ou vou trabalhar, mas quero continuar a praticar atividade física e então das vivências que eu tive na escola o que é que é mais apelativo para mim, o que é que eu gosto e há miúdo que continua a jogar futebol com os amigos, há o miúdo que faz corrida, há o que anda de bicicleta, há o que vai para as atividades de ginásio, há o que vai dançar, tenho miúdos que eu já encaminhei para as danças, há miúdos que chegam ao 10º ano e nunca tinham dançado na vida e chegaram às danças sociais e descobriram que era uma coisa de que eles gostavam portanto e hoje estão, sei lá, têm 24, 25 anos e continuam a dançar. Portanto é realmente, nós proporcionarmos uma série de vivências aos miúdos para eles também se descobrirem a eles próprios...”

Espaços desportivos: classificamos nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a falta de espaços desportivos na comunidade contribuindo para a não aplicação das finalidades da disciplina de EF.

Ex: “a rua não está preparada para as crianças, não tem espaços verdes (cada vez menos) ou de lazer, e, portanto, é o passeio, é o carro, e a casa. E acabou. Mais nada. Se não fosse aqui na aula de EF eles nunca iriam ter isso! Eles acabando o 12º ano são considerados adultos e são “donos do seu nariz”...e, por isso há outra questão que eu gostava de colocar: Então eu estou a dar EF até ao fim do Secundário, portanto, tem uma determinada continuidade, e depois desaparece!?”

Cultura da atividade física: classificamos nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam que a finalidade C é mais importante porque permite ser um veículo para a cultura física e desportiva dos alunos quando terminarem o ensino secundário.

Ex: “no secundário eu acho que me centro mais na C porque acho que é mais importante para os alunos que vão deixar o ensino secundário e levar dali uma cultura de atividade física.”

2.7.3.3 Dimensão Objectivos Gerais

Hierarquização dos objetivos gerais (HOG): Esta categoria refere-se aos objetivos gerais do currículo nacional de EF para o ensino secundário geral organizados de acordo com a importância dada pelos professores, segundo as suas prioridades profissionais e pessoais. Foram contabilizadas as unidades de registo em subcategorias de 1 a 7.

Subcategoria 1 - Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

- relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

- aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

- interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda mútua para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

- cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

- apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;

- assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;

- combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

Subcategoria 2 - Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.

Subcategoria 3 - Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, interpretando a sua prática e respectivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

Subcategoria 4 - Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.

Subcategoria 5 - Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

Subcategoria 6 - Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Subcategoria 7 - Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.

2.7.3.4 Dimensão Quadro Extensão da Educação Física

Categoria concordância QEEF: foram incluídas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram razões de resposta características de concórdia em relação ao quadro extensão da EF apresentado nos programas.

Ex: Se tivesse que excluir, a questão é mesmo por aí? Acho que era sempre injusto excluir e pegando um pouco na ideia que está a ser aplicada, apesar destas medidas tão rígidas e tão fortes sobre o próprio ensino, eu diria que não haveria lugar à exclusão geral.

“não, não excluiria nenhuma.”

“Eu acho que o quadro em termos de extensão de matérias, é um bom quadro.”

Categoria discordância QEEF: inclui-se nesta categoria todas as unidades de registo que evidenciam um desacordo em relação ao quadro extensão da EF.

Ex: “Lá está, é aquilo que eu volto a dizer...o programa foi feito, etc, mas porque é que primeiro não se estudou a realidade? Para quê? Para obrigar a realidade a adaptar-se aos programas! Porque é assim, eu ainda agora reparei no programa de EF que tens aí, e eu acho que os programas de EF estão há muito tempo parados no tempo... e temos de analisar a realidade de hoje. Se calhar porque eu nunca dei aulas no Básico...não sei o que se passa lá, portanto, eu sempre trabalhei no Secundário...e com o nível de idades com que eu trabalho (alunos de 16, 17, 18, e até 20 anos), ou seja, têm outras necessidades, maneiras de ser e de estar na vida diferentes das dos alunos do Básico, e a EF, ou melhor, o programa para estes alunos está um bocado idílico, um bocadinho utópico...desligado da realidade. Já devia ter sido feita uma reformulação na tentativa de aproximar a EF das vontades e intenções dos miúdos de hoje.”

Categoria inclusão/matérias: nesta categoria englobamos as subcategorias que registam a referência a outras matérias para além daquelas que estão sistematizadas no quadro extensão da EF e ainda a referência às matérias do quadro de extensão de EF que segundo os professores devem ter mais expressão e maior número de horas.

Desportos de raquetas: Nesta subcategoria classificámos as unidades de registo que referem que o badminton devia ter uma maior expressão no quadro de EF.

Ex: “as raquetas mais, e também pelo material que encontramos nas escolas, mais o badminton, o judo, a patinagem, acho que é super importante e não existe nas escolas, nunca temos este material.”

Judo: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referem que o judo deveria ter maior expressão.

Ex: “o judo (...), acho que é super importante e não existe nas escolas, nunca temos este material”.

Patinagem: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referem que o judo deveria ter maior expressão.

Ex: “a patinagem, acho que é super importante e não existe nas escolas, nunca temos este material”.

Atividades de Plano de Mar: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que devem ser incluídas no QEEF atividades de valorização do mar para recuperar a identidade marítima nacional.

Ex: “Considerando a minha realidade, a minha escola, (silêncio), eu não colocaria, portanto tendo isto tudo, não colocaria por exemplo vela e canoagem, colocaria por exemplo uma atividade de plano de mar se tivesse condições para isso.”

Nova Sistematização das Atividades Rítmicas Expressivas: Nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem a necessidade de reestruturar as matérias desta área da EF.

Ex:” Acho, mas não te sei responder assim concretamente. Acho, acho que, eu vou tentar ser objetiva, mas tu estás a fazer-me pensar nas coisas e depois é complicado. Aqui nas atividades rítmicas expressivas existem aqui algumas divisões que eu fazia. Porque cada vez mais eu aqui noto uma grande diferença entre o que é dar uma coreografia, o que é uma dança tradicional, o que é uma dança social, com uma música mais ou menos tradicional ou específica, mas que é uma coreografia que é dada, que eles repetem, não é? Outra coisa é um trabalho do tipo mais expressivo, e eu acho que ficava só por aqui. Eu acho que fazia aqui só uma subdivisão; se calhar criava uma dança e depois criava uma área com um trabalho mais expressivo. Aquela dança mais criativa. Um trabalho de conhecimento do corpo, diferenciado. Porque às tantas não é dança, mas também é dança, é expressão, mas é diferente, onde se trabalha mais a criatividade, onde se trabalha outro tipo de valências que estão aqui incluídas e que também se pode incluir noutras coisas mas que podia ser melhor trabalhado e que se podia dar mais importância.”

Pedestrianismo: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta a inclusão no QEEF de atividades de passeio na natureza e na cidade.

Ex: “Tem a ver com o fato de eles conseguirem identificar e tirar prazer de fazer uma caminhada, de eles perceberem que só de fazer uma caminhada, ir andar na praia, andar no paredão, ir dar uma volta ao Parque da Paz, podem fazer sem qualquer custo, sem qualquer compromisso, se não dá para ir de manhã, vou à tarde, vou à noite. Posso fazer à chuva, posso fazer ao sol e portanto as atividades onde eles possam fazer independentemente das condições materiais, independentemente das condições atmosféricas. Eu acho que uma coisa que faz falta aqui no nosso País e no nosso currículo se calhar, a questão do pedestrianismo, porque nós temos muitos percursos, as pessoas em qualquer sítio que vão de férias têm percursos marcados e as pessoas nem sequer sabem o que é um percurso. Não percebem porque é que está um tracinho vermelho e um tracinho laranja. Não percebem que há uns folhetos com uns percursos para qualquer zona do País onde eu vá e portanto ensinar as pessoas que existe essa valência...eu vou de férias para Tavira e em Tavira há “n” percursos pedestres. Vou para a ria de Aveiro, tem não sei quantos percursos lá. Vou para a serra da Estrela. Vá para onde eu for, cá em Lisboa...”

Novas matérias: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram a necessidade de colocar matérias novas e mais atuais nos programas.

Ex: Por exemplo, porque está muito enraizado, a questão da moita é muita tourada, muito touro, muito sevilhana, etc. Eu acho que também é importante, nós darmos aos alunos, nós percebermos o contexto em que eles estão. Eu estou numa escola em que o programa é este e eu só dou isto! Não, têm que ter outras vivências. Estas estão aqui na extensão e eu acho que engloba tudo, não nenhuma modalidade completa e isto tudo é o ecletismo. Não está referido também um body combat, lá no programa, não está? É trabalho de Body combat. É assim, a minha perspetiva é esta.

Categoria exclusão/matérias: sob esta designação agrupam-se as subcategorias em que foram classificadas todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta a exclusão de algumas matérias do quadro extensão da EF.

Ginástica Rítmica Desportiva: nesta subcategoria classificámos todas as unidades de registo que referiram que a Ginástica Rítmica Desportiva deveria ter menos importância no Currículo da EF.

Ex:” Na ginástica, se calhar não dava tanto peso à rítmica.”

Basebol: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem que o Basebol, não tem grande importância curricular.

Ex “Exatamente, eu inicialmente, quando tu me disseste, eu excluir, não excluiria nenhuma, mas iria introduzir o Corfebol e depois foi quando eu vi que estava aqui o Corfebol. O basebol usei há muitos anos no INATEL e é uma coisa engraçada, agora em termos curriculares não vejo que...”

Corfebol: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que excluem o Corfebol como matéria do QEEF.

Ex: “O Corfe é para esquecer. há experiências mas isso está muito pela rama...”

Hoquei em campo: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que excluem o Hoquei em campo como matéria do QEEF.

Ex: “O Hóquei em campo é para esquecer.”

Ginástica: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem que a ginástica deveria ser reduzida no ensino secundário.

Ex: “A ginástica, eu acho que a ginástica faz todo o sentido ao nível do 1º ciclo, do 2º, a partir daí, eu acho que é tão específico, o insucesso é tão grande que só leva à desmotivação dos miúdos porque é difícil aquilo que eles pedem no programa em termos de realização, portanto ahhhh, acho que deveria ser reduzida a importância dada à ginástica ao nível do secundário, mas dar-lhe mais importância no 1º ciclo e no 2º ciclo do ensino básico. Eles estão numa fase de desenvolvimento que eles estão sedentos de receber este tipo de aprendizagem, ou seja, são as melhores idades para desenvolver as diferentes capacidades coordenativas. No secundário já acaba por ser limitado.”

Jogos Tradicionais e Populares: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que excluem os jogos tradicionais como matéria do QEEF.

Ex: “É assim: excluiria os jogos tradicionais e populares.”

Categoria fundamentação: nesta categoria abarcamos as subcategorias que evidenciam argumentações acerca da dificuldade em operacionalizar algumas matérias do quadro extensão de EF.

Infra-estruturas desportivas: nesta subcategoria assinalámos todas as unidades de registo que anunciam a falta de instalações desportivas para a prática de algumas matérias ainda que seja afirmada a concordância com o quadro de extensão da Educação Física.

Ex: “Não incluía, dizia que a natação era obrigatória, criava-se condições e infraestruturas nas escolas. A natação é uma pena alguns terem acesso. Já estive numa escola em Lisboa onde tínhamos natação. Íamos à piscina da Penha de França, mas realmente era uma que fazia bem parte do currículo de todas as turmas em todas as escolas.

Ex: “Eu não tirava nada, antes pelo contrário, a natação aparece aqui por exemplo, mas a natação não é dada nas escolas e tu sabes perfeitamente disso. Eu lembro-me nestes 20 e alguns anos que só numa escola onde eu estive, que foi em Alcácer do sal que nós conseguimos dar a natação porque a piscina municipal está dentro da escola, foi a única situação. E a natação é uma matéria importantíssima.”

Quantidade de matérias: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que não incluiriam nada de novo no quadro de extensão de EF uma vez que são muitas matérias para lecionar.

Ex: “Não, isso não, já são muitas (matérias) coisas e é difícil.”

Ex: “Se eu fosse fazer os Programas Nacionais de Educação Física, eu excluir, excluir daquelas que aqui estão, não sei se excluiria alguma, o problema que se coloca e que depois nós no terreno colocamos é que não temos tempo para trabalhar isto tudo.”

Descentralização do currículo: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que as matérias deveriam ser escolhidas de forma diferenciada para cada uma das escolas.

Ex: “Se eu pudesse mexer a única coisa que eu poderia realmente fazer era tentar, se eu mandasse, agora vou eu no seu eu mandasse, dotaria as escolas de capacidade de se organizarem de forma a no início do ano falarem com os professores e mediante a população que tinham, escolherem as aprendizagens que os alunos deviam fazer e as atividades que os alunos deviam desenrolar. Eu acho que nesse aspeto, faz muito mais sentido estes miúdos irem à natação do que vão os nossos lá no algarve, por exemplo. Têm a praia logo ali, vai tudo para a praia. Se calhar faz muito mais sentido, porque é assim, nós estamos a formar pessoas.”

Material didático: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que a falta de material didática nas escolas condiciona a operacionalização do QEEF:

Ex:” Na minha escola não temos condições por exemplo para dar hóquei em campo. Estas matérias nem sequer...Softbol, a única escola onde consegui trabalhar o softbol foi na Alfredo dos Reis Silveira, tem condições, tinha materiais.”

Ex:” Porque muitas vezes não temos material, embora goste muito, uma cadeira da faculdade que eu sempre gostei muito, o judo, a patinagem, também não temos lá material, é outra que eu também não consigo colocar em prática.”

2.7.3.5 Dimensão Matérias / conteúdos

Categoria operacionalização: sob esta designação agrupam-se as subcategorias em que foram classificadas todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta as matérias e conteúdos que os professores mais operacionalizam na prática bem como a justificação dessas escolhas.

Função programa: incluímos nesta subcategoria as unidades de registo que adiantam que os conteúdos operacionalizados estão dependentes daquilo que é o programa nacional de educação física e o que foi decidido no grupo disciplina.

Ex: “Eu dou na escola aquilo que está estipulado dar. Não posso responder-te esquecendo-me do currículo que os alunos têm que ter”.

Inovação curricular: nesta subcategoria inclui-se as unidades de registo que adiantam que é necessário uma nova abordagem curricular em determinados conteúdos de determinadas áreas definidas no quadro extensão.

Ex: “Tentámos este ano criar um novo currículo para o 7ºano, em especial no atletismo e na dança.”

Roulement de espaços: nesta subcategoria colocamos as unidades de registo que indicam que a operacionalização das matérias nas aulas está dependente da rotação dos espaços pelas instalações desportivas.

Ex: “O problema é que muitas vezes estamos condicionados ao roulement. Se tiver oito semanas no relvado e quatro no pavilhão, terei mais tempo para os coletivos comparativamente à dança e ginástica.”

Importância equilibrada: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta o equilíbrio que deve existir entre as diferentes matérias do currículo.

Ex: Em termos gerais, dou igual importância aos desportos coletivos, os principais, à ginástica, (solo e aparelhos), ao atletismo (saltos e lançamentos) Corridas (estafetas, barreiras, resistência). Badminton também dou o necessário. A patinagem também dou, a introdução, dança também dou (folclore), este ano no 7º ano escolhemos uma dança e para o ano irão ter outra.

Operacionalização 10ºano: colocamos nesta subcategoria as unidades de registo que contemplam a dificuldade em operacionalizar a revisão das matérias no 10ºano por ser um ano de escolaridade em que existe inclusão de alunos de outras escolas com diferentes pré-requisitos.

Ex: No 10ºano temos uns problemas porque os alunos vêm de várias escolas. As tradicionais dos desportos coletivos, a ginástica de solo e aparelhos, o atletismo, o badminton, a dança e orientação, os alunos têm que passar no 10ºano, se possível travar os conhecimentos dos nossos, para permitir que todos estejam ao mesmo nível e que no 11º e 12º poder fazer um trabalho de conjunto com eles. Não dou importância a nenhum grupo especificamente, mas dentro das nossas instalações trabalho-os de igual forma.

Jogos desportivos coletivos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta o futebol, o basquetebol, o voleibol e o andebol como as matérias físicas desportivas mais importantes no currículo dos alunos.

Ex: Penso que em opinião pessoal para poder garantir uma maior qualidade da disciplina na sua perspectiva motora, vejo que os desportos coletivos acabam por ser bastante mais abrangentes e devem realmente ter um maior número de horas letivas destinadas à sua maior aprendizagem por parte do aluno. Uma porque envolve uma parte essencial que é: o contato com os outros, saber relacionar-se com os outros, trabalharem com os outros em coletivo e dois, porque realmente é bem mais diversificado, uma aprendizagem em termos daquilo que são as situações do futebol, do basquetebol, do voleibol, do andebol, porque aqui, realmente vão exigir muito mais da coordenação motora em termos abrangentes do corpo humano...”

Atletismo: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta o atletismo como matéria física desportiva fundamental no currículo dos alunos e por isso operacionalizada pelos professores.

Ex: O atletismo...

Ex: inclusive o estarmos a falar do atletismo, uma modalidade realmente tão histórica, uma modalidade que assentou no fundo, no aparecimento daquilo que foram os jogos olímpicos, já antes da era moderna e também com uma vertente militar na altura, vejo estes aqui que assentam e que se evidenciam com uma maior performance, realmente quando o adolescente amadurecer as suas capacidades.

Ginástica: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciaram a ginástica como matéria obrigatória e fundamental a ser operacionalizada na aula.

Ex:” e a ginástica.”

Ex: “ a ginástica, a de solo, a de aparelhos e a acrobática, a rítmica menos.”

Funcionamento do grupo disciplina: incluímos nesta subcategoria as unidades de registo que expressam a limitação de lecionar matérias por decisão do grupo disciplina de educação física.

Ex: “Partindo da base que algumas escolas acabam por nos limitar mais pelo funcionamento do grupo e muitas vezes não temos certa liberdade para fazer algumas coisas, como acontece nesta...”

Material didático e instalações: nesta subcategoria colocamos todas as unidades de registo que referem a falta de material didático e instalações para operacionalizar algumas matérias do currículo de educação física.

Ex: combate, normalmente não realizo, não realizo tanto esta matéria de ensino, não leciono, porquê? Porque muitas vezes não temos material, embora goste muito, uma cadeira da faculdade que eu sempre gostei muito, o judo, a patinagem, também não temos lá material, é outra que eu também não consigo colocar em prática.

Nucleares: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que é possível operacionalizar as matérias obrigatórias dos programas de nacionais de educação física.

Ex:Eu até hoje conheci 4 escolas, fui professor em 4 escolas, em todas as escolas há aquelas matérias nucleares que consegui trabalhar em todas as escolas e depois existem outras que eu consegui trabalhar numas e não consegui trabalhar noutras. Isto leva-me a responder da seguinte forma, as matérias que nós trabalhamos são sempre aquelas que são possíveis trabalhar em cada uma das escolas.

Corfebol: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a matéria alternativa de corfebol como um jogo desportivo coletivo a ser operacionalizado em sala de aula.

Ex:o corfebol... de alguma forma também conseguimos fazer e faço-o a um nível muito embrionário, muito iniciado.

Rugby: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram a operacionalização do Rugby e Tag rugby como matérias de ensino na aula de educação física.

Ex: “gosto muito de dar rugby, tagrugby, este ano nós estamos no projeto e tenho sentido nos miúdos um grande entusiasmo porque é uma modalidade completamente nova para eles, não estão habituados a vê-la na televisão, nunca a experienciaram.”

Dança: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta as atividades rítmicas expressivas/dança como matéria operacionalizada nas aulas de educação física.

Ex: . “Gosto muito da parte da dança porque eu acho que é uma área onde existe ainda muito tabu e muita ideia pré-concebida relativamente à dança. Eu vivenciei isso com o meu filho. O meu filho aos cinco anos quis ir para o ballet, aos seis, dos 6 aos 7 andou no ballet. E depois desistiu porque os rapazes da turma gozavam com ele, portanto se eu aos 30 anos tenho a capacidade de perceber que são os outros colegas que estão errados, eles aos 7 anos não têm estrutura ainda para perceberem isso, então quis sair, mas continua a gostar de dançar, ou seja, e quando eu ponho os miúdos, fazemos desde as danças sociais, faço dança tradicional portuguesa, dança tradicional de outros países, dança criativa, ahh, e, e, vai apelar muito, não só aos miúdos destruírem determinados tabus e ideias pré-concebidas até relativamente àquilo que é a dança, mas também explorar aspetos da autoestima e da confiança e da perda da vergonha, porque os miúdos têm muita vergonha de se expor. Há miúdos que dançam em casa sozinhos e depois quando são confrontados: “ok, agora tens aqui a tua turma, tens que dançar”. Mesmo que seja só uma coreografia, estes aspetos da autoconfiança são muito bem trabalhados nas atividades rítmicas expressivas.”

Inovação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que evidenciam a vontade dos professores em apresentarem novas matérias no seu ensino porque consideram que tudo o que é apresentado foram daquilo que consideram o tradicional é um sucesso para os alunos.

Ex: “Sim, sim. Gosto de proporcionar aos alunos aquilo que eles não têm oportunidade de praticar, ou porque não conhecem, ou porque não têm oportunidade, porque procuro fugir um pouco das modalidades tradicionais, do futebol, do volei, do basquete, porque são modalidades que eles já, desde o primeiro ciclo, teoricamente, mas pelo menos a partir do 2º ciclo onde eles já têm muita vivência dessas modalidades. Os miúdos, especialmente os alunos do secundário, eles gostam de tudo o que é novo, claro que eu tenho sempre aqueles miúdos que querem sempre jogar à bola, mas tudo o que eu lhes apresento como uma atividade nova, seja uma atividade de escalada, uma canoagem, o corfebol, o rugby, o judo, que eu dou algumas aulas de judo, mesmo até a dança, aquilo que cativa os miúdos é vivenciarem coisas que ainda não conheciam e isso eu acho que é muito cativante para os miúdos. E sempre que a escola aposta em inovação e em coisas novas os miúdos aderem. É essa a experiência que eu tenho, embora, os miúdos que jogam volei fora da escola tenham que fazer volei na aula e os miúdos que jogam basquete gostam mais do basquete, mas mesmo esses miúdos, são miúdos que estão muito abertos a coisas diferentes.”

Categoria motivação: sob esta definição agrupam-se as subcategorias cujas unidades de registo correspondem às matérias/conteúdos que os professores consideram ser aquelas que motivam mais os seus alunos na prática.

Desportos coletivos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem os jogos desportivos coletivos como a área de ensino que mais motiva os alunos em sala de aula.

Ex: “Sem dúvida os desportos coletivos. Aquela que pega mais é os desportos coletivos.”

Dança para o género feminino: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a matéria que mais motiva os alunos do género feminino é a dança.

Ex: “as raparigas acham piada às danças.”

Ginástica de aparelhos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a matéria que mais motiva os alunos dentro da área da ginástica é a matéria de aparelhos.

Ex: “As ginásticas mais os aparelhos porque no solo têm muita dificuldade e não acham muita piada.”

Badminton: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o badminton é o desporto de raquetas que mais motiva os alunos na prática.

Ex: “O badminton, sim gostam, porque de uma forma geral dominam a raquete.”

Futebol e Futsal para o género masculino: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o futebol é a matéria que mais motiva o género masculino.

Ex: “Ora bem, eu acho que, e vejo isto já com uma maior convicção, o futebol ou o futsal é a modalidade que é mais fácil de introduzir para a aprendizagem deles próprios, mas muitas vezes, a concentração deles vai para o aspeto do jogo e não para aquele aspeto técnico, para aquele aspeto em que se procura isolar algumas variáveis. Mas o futebol, corrigindo, o futsal é aquela que há uma maior abertura e aceitação por parte essencialmente do masculino.”

Voleibol para o género feminino: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o voleibol é a matéria que mais motiva o género feminino.

Ex: “E em contraposição o feminino revela um maior interesse pelo voleibol, até porque não é no fundo um desporto tão físico quanto os outros, até porque aqui não temos o adversário, ou melhor as equipas a chocar diretamente e nisso revela-se realmente um pouco, se calhar mais ao agrado do feminino, até porque a componente energética não é de toda, tão determinante como noutras modalidades e o carisma técnico normalmente assume uma maior importância, pelo menos naquilo que são os objetivos na escola na sustentação aérea, não é?”

Atletismo e ginástica: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o atletismo e a ginástica são as matérias que mais motivam os alunos nas aulas de educação física.

Ex: “alguns alunos que são do atletismo. Atletismo e ginástica em pé de igualdade.”

Danças: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a área das atividades rítmicas expressivas é aquela que mais motiva os alunos nas aulas de educação física embora exista alguma resistência por parte dos rapazes.

Ex: “Alguma resistência, às vezes dos rapazes em relação à dança, mas depois quando começam a ter a primeira aula e a segunda aula e depois gostam muito, motivam-se imenso e depois até querem continuar. Eu penso que a dança é uma das matérias que acaba por desinibir alunos que muitas vezes nós não conseguíamos chegar até eles, ahh, e depois acabam por ter resultados espetaculares, acabam por se motivar noutras matérias de ensino, acabam por ter mais autoconfiança.”

Hóquei em campo: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o hóquei em campo é uma matéria que motiva os alunos.

Ex: “Os miúdos são sempre motivados para as coisas novas. Nós temos aqui tacos de hóquei, fazemos hóquei em campo. Eu tenho estado a fazer, até porque já despachei o programa em algumas turmas, já fiz aquilo que tinha a fazer. O meu planeamento está cumprido. Então tenho estado a fazer hóquei em campo e eles adoram.”

Escalada: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o hóquei em campo é uma matéria que motiva os alunos.

Ex: “é pá eu estou muito convicta que se eu, por exemplo, se eu tivesse aqui escalada, eles iam adorar.”

Voleibol: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o voleibol é uma matéria que motiva os alunos.

Ex: “Depois o voleibol, começando pelos jogos desportivos coletivos, o voleibol é sempre uma atividade que eles mais gostam.”

Atletismo II: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os saltos, os lançamentos e a corrida de velocidade na área do atletismo são as matérias e conteúdo que motiva mais os alunos.

Ex: “Dentro do atletismo se for saltos ou lançamentos eles fazem, se for corrida, se for velocidade eles gostam, se for resistência, já não gostam tanto e esta é a atividade mais barata que nós temos e com melhores resultados.”

Ginástica artística feminina: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a matéria que mais motiva os alunos do género feminino é a ginástica.

Ex: “as meninas, ora para a ginástica, ora para...”

Categoria vida ativa: sob esta designação estão agrupadas as subcategorias em que foram classificadas todas as unidades de registo que correspondem às matérias/conteúdos que os professores pensam ser aquelas que os alunos continuarão a praticar no futuro para se manterem ativos.

Futebol: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o futebol é uma atividade física desportiva que os alunos continuarão a praticar na sua vida futura.

Ex: “3 grandes atividades: futebol (...)

Atividades rítmicas expressivas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a dança é uma atividade rítmica expressiva que os alunos continuarão a praticar na sua vida futura.

Ex: “Ok. É verdade, aqui há um desfasamento. Essa pergunta é muita oportuna. É realmente muito oportuna colocar-se desse modo. Diria que é o reflexo disso na nossa atual sociedade, após o secundário, os estudantes vão para cursos que não os de Desporto e então aí ficam quase alheios a este estímulo que havia motor, com uma carga horária semanal. Então o que é que acontece, o que se verifica é que eles vão fazer aquela que a gente possa encaixar com maior relevância é as atividades rítmicas expressivas, até porque a exigência em termos motora é mais baixo, a nível competitivo não se coloca do mesmo modo. A própria sociedade aceita isso com naturalidade. Existem academias e clubes abertos nesse sentido.”

Natação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a natação é uma atividade física desportiva que os alunos poderão praticar na sua vida futura.

Ex: “Natação, só que não se dá.”

Atletismo III: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o atletismo é uma atividade física desportiva que os alunos poderão praticar na sua vida futura.

Ex: Atletismo. Ensiná-los a correr, que é uma coisa interessante, porque eles não sabem, ensiná-los a correr e que eles ganhem gosto e possam estar em casa e digam: “agora vou correr um bocadinho durante meia hora, neste ritmo, porque até aprendi na Educação Física que deveria correr assim e assim, que a progressão é feita desta maneira e devo ter o seguinte cuidado”.

Ex: É o que eles vão fazer. É corrida, os que não tiverem dinheiro, os que não tiverem ninguém, vão para ginásios, etc. é mais aqui na base do atletismo que não implica um clube e que não implica uma organização formal por trás. Estou a falar da prática de manutenção.

JDC: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os jogos desportivos coletivos são uma área da educação física que os alunos poderão praticar na sua vida futura.

Ex: “Eu tenho três, acho que importantes os desportos coletivos são, eles podem sempre se associar e meterem-se numa atividade desportiva e colocarem-se num desporto qualquer: futebol, basquete, voleibol, etc. e com os amigos e familiares praticarem.”

Atividades de exploração da natureza: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que as matérias da área das atividades de exploração da natureza são aquelas que os alunos poderão praticar na sua vida futura.

Ex: “aquilo que eu vejo que eles possam fazer mais, pode ter a ver com as atividades de exploração da natureza. Tem a ver com o fato de eles conseguirem identificar e tirar prazer de fazer uma caminhada, de eles perceberem que só de fazer uma caminhada, ir andar na praia, andar no paredão, ir dar uma volta ao Parque da Paz, podem fazer sem qualquer custo, sem qualquer compromisso, se não dá para ir de manhã, vou à tarde, vou à noite. Posso fazer à chuva, posso fazer ao sol e portanto as atividades onde eles possam fazer independentemente das condições materiais, independentemente das condições atmosféricas.”

2.7.3.6 Dimensão Planeamento

Categoria 1ª opção: nesta categoria classificamos todas as subcategorias que dizem respeito à primeira escolha dos professores como prioritária nas suas decisões pré-interativas.

Transmissão de conteúdos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razão de resposta a transmissão de conhecimento na aula de Educação Física.

Ex: “Estão ao mesmo nível, estão ligadas é difícil evidenciar alguma. Mas se tiver que tirar mesmo alguma retirava o aquecimento, isto é grave de se dizer, mas a verdade é que sou pago para dar conteúdos, independentemente do clima bom ou mau. Os conteúdos são a razão de ser da escola, daí a sua importância, um pedagogo tem transmitir conteúdos esta é a razão de ser da escola.”

Recursos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à importância dos recursos materiais (e temporais) como decisão prioritária de planeamento.

Ex: “Eu diria que a 1ª são os recursos. Os recursos são a primeira, desde material, temporal. Essa realmente é mesma a primeira.”

Controlo da turma: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razão de resposta o controlo dos jovens na prática das atividades físicas e desportivas e a gestão que deve ser feita com a turma ao longo da sessão de ensino para evitar comportamentos fora da tarefa.

Ex; “O aquecimento é muito importante, mas o controlo da atividade e a estimulação constante e a motivação deles é mais importante. É eu estar lá, tentando controlar sempre a questão. Tendência para o desvio ou alguns alunos não fazerem nada. Mas temos que lá estar, o nosso papel ali é junto deles mesmo.”

Instrução: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a preparação da transmissão da informação no que respeita à apresentação das tarefas nos seus princípios motores de realização é o mais importante nas decisões de planeamento.

Ex:” A instrução é uma coisa que eu me preocupo muito. Tem que ser sempre breve, concisa e referir sempre as componentes críticas de uma forma simples e rápida. Para não terem muita informação e para não se perderem, porque muitas vezes quando estamos a dar um feedback, tens que melhorar isto, isto e isto e o aluno já se perdeu. Têm que ser sempre frases muito curtas e objetivas.”

Clima de aula: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem as vantagens de uma ambiente relacional positivo entre o professor e os alunos em contexto de sala de aula.

Ex: “É pá, punha o clima da aula. Tenhas tu a organização, até podes ser a melhor pessoa a organizar uma aula, mas se aquilo, não está a correr bem, não te serve de nada. Não produz coisa nenhuma.”

Competição/cooperação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que proporcionar situações de competição entre os alunos promovendo da mesma forma a cooperação é a principal preocupação de planeamento.

Ex: “Quando seleciono as atividades a realizar, uma das coisas que eu quero ter sempre presente é competição/cooperação. Eu gosto que os meus alunos compitam saudavelmente entre si. E que cooperem saudavelmente entre si.”

Relação Professor/Aluno: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a preocupação de estabelecer uma boa relação inter-pessoal e afetiva entre o professor e o aluno.

Ex: “para mim é super essencial, é que eu sou mais uma pessoa que eles têm na vida e sou muito mais do que professor, e hoje, por exemplo, no teatro, foi muito complicado, as pessoas saíram porque os miúdos vieram ter comigo. “Professor, gostou, professor gostou”...”sim, mas temos que sair porque não temos ordem para cá estar dentro”. “Mas professor gostou” “sim, Daniela, mas temos que sair porque não temos ordem para estar cá dentro”. “Mas nós queremos saber a sua opinião”. “Também, nós falamos lá fora”. É assim, é a relação que eu tenho com eles. E quem me vir, é por isso que os Pais me dizem que eu sou mais pai deles que alguns dos pais.”

Organização da classe: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referenciam a organização de grupos, a indicação sobre a organização do material, o deslocamento dos alunos, como as decisões mais importantes de planeamento.

Ex: “Depois outra coisa importante será nos grupos de trabalho, passa muito por aí. De que forma vou organizar, como vou organizar, quem vai estar com quem. O que poderá acontecer, se este for para ali, penso, penso nisso também. Organização do todo, do conjunto. De forma a organizar isto tudo. Como vou organizar isto tudo.”

Grupos de nível de aprendizagem: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a decisão mais importante de planeamento é a formação de grupos por nível de diferenciação curricular.

Ex: “Primeiro tenho que criar níveis para todos os alunos. Tenho que criar, seja na ginástica, seja no andebol, no volei, atletismo, eu tenho que criar exercícios onde todos os alunos tenham que ter sucesso. E tenho que criar as tais estações de nível, e tenho que perceber por exemplo se estou a trabalhar na ginástica no salto ao eixo, quando tenho aquele grupo ali, eu tenho que ter o plinto ao comprido, o reuther mais atrás para ele conseguir ter mais dificuldade e para as miúdas já tenho que ter um bock, e isso já são coisas que os próprios miúdos acabam por chamar à atenção, que é: eu não posso, nem dar só muita atenção aos que estão com muitas dificuldades, nem posso criar só exercícios para os que são muito bons e querem mais e se os outros não conseguirem paciência...”

Tempo potencial de aprendizagem: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a necessidade de colocar os alunos o máximo de tempo possível na execução das tarefas motoras propostas em sala de aula como uma decisão de primeira opção.

Ex: “Uma delas é o tempo útil de prática. Eles têm que estar sempre em movimento e quanto mais tempo eles tiverem naquela tarefa, melhor, e tento sempre levar de forma que consigam fazer melhoria das capacidades motoras. Essas, têm que estar lá sempre. Ao nível das capacidades motoras, ao nível de terem tempo útil de prática.”

Disciplina: foram registados nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à preocupação de prevenir a indisciplina como uma decisão de planeamento prioritária.

Ex: “Sim... tem a ver com planeamento e não tem a ver com o planeamento que é a questão da disciplina – é fundamental! Porque é assim, eu posso explicar: A disciplina é fundamental porque, se não tivermos disciplina, a turma tem mão no professor. E daí a pouco temos alunos a trepar as paredes, ou temos, por exemplo, as raparigas a conversarem encostadas a um canto, a contarem as suas historinhas...”

Segurança: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem as questões de segurança física dos alunos como uma aspeto primordial a considerar nas decisões de planeamento.

Ex: “A primeira são as questões de segurança. Planejar uma aula deve ter sempre em conta as questões básicas de segurança numa aula.”

Tempo de transição. Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que indicam que os deslocamentos e as transições entre estações e atividades devem ser cuidadosamente planeados.

Ex: A organização da aula é eu ter certeza que vou ter muito tempo potencial de aprendizagem e que vou perder pouco tempo nas transições.

Categoria 2ª opção: nesta categoria classificamos todas as subcategorias que se referem às segundas opções selecionadas pelos professores entrevistados no seu planeamento e consequentemente uma decisão para operacionalizar nas aulas de EF.

Clima de aula II: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à criação de um clima positivo na aula no sentido de desenvolver a relação interpessoal e o ambiente afetivo.

Ex: “Basicamente procura que o clima de aula seja sempre propício á aprendizagem.”

Avaliação diagnóstica: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à necessidade de apreciar as componentes críticas de aprendizagem como pré-requisitos para aprendizagens futuras.

Ex: “Em segundo, em segundo, é então o nível. O nível das várias qualidades que nós temos que ter em avaliação. Da avaliação diagnóstica e esse penso que realmente é a segunda. Encaixa-se no processo de avaliação diagnóstica.”

Aquecimento: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que a preparação (geral e específica) do organismo para a realização da atividade física, no sentido de predispor psíquica e fisicamente os alunos para a parte principal da aula, é uma decisão importante de planeamento.

Ex: “O aquecimento, tem que ser sempre muito bem feito.”

Apresentação da aula: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a forma como apresenta a aula, a organização, as condições de realização, etc. Será o mais importante a ter em conta nas decisões pré-interactivas do professor.

Ex: “Olha, a mais importante para mim é, para além de tudo o resto, a organização da aula. A apresentação da aula. O que é que eu vou propor aos meus alunos? Como é que eu vou organizar? De que forma é que eu vou transitar? Como é que eu vou gerir isto tudo? A gestão da organização, percebes?”

Aspeto lúdico: foram classificadas nesta subcategoria a importância do jogo e divertimento nas aulas de EF.

Ex: “O aspeto lúdico, não da palhaçada, mas o aspeto lúdica da diversão. Que o aluno chegue ao final da aula e diga: “valeu a pena ter vindo à aula de Educação Física, a aula hoje foi gira”, não é? “Senti-me bem”. Quando chegamos ao Verão, um indicador da qualidade da aula, muitas vezes é a t-shirt molhada ou não da transpiração. Portanto o aluno está transpirado, está satisfeito. O aluno que não transpirou, não se sabe porquê. Mas por algum motivo, alguma coisa aconteceu e eu fico satisfeito quando vejo os meus alunos saírem transpirados.”

Cooperação/organização: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem no planeamento a promoção de situações de cooperação proveniente de conjunturas de organização de grupos.

Ex: “Depois outra coisa importante será nos grupos de trabalho, passa muito por aí. De que forma vou organizar, como vou organizar, quem vai estar com quem. O que poderá acontecer, se este for para ali, penso, penso nisso também.”

Objetivos: Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem os objetivos de aula como uma forma de explicar a matéria, de diferenciar os conteúdos, de diferenciar o ensino e de atingir o planeado.

Ex: “Segundo que todos os outros conseguem fazer, ou seja se eu consigo fazer, mas o Fernando está com dificuldade eu até vou ajudar para também ele conseguir fazer, porque o objetivo, porque quando eu digo eles conseguem fazer, não é eles conseguem fazer bem, é estarem na disposição de quererem fazer.”

Ex: “Definir logo os objetivos, gosto de chegar à aula e dizer o que vai ser hoje. Hoje a aula vai ser assim. Nem sempre tenho tempo de pensar...”

Prática da atividade física: Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a prática da atividades física como o segundo aspeto a considerar nas decisões pré-interactivas do professor.

Ex: “E depois a prática.”

Organização da classe II: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referenciam a organização de grupos, a indicação sobre a organização do material, o espaço de aula, o número de alunos por estação de aprendizagem, como as decisões mais importantes de planeamento.

Ex: A distribuição, a distribuição das tarefas no espaço de aula. Como organizar o espaço de aula, portanto ter sempre em consideração, eu vou para o ginásio, eu sei exatamente que tipo de recursos eu posso usar no ginásio ou onde os posso colocar de modo a não só a ter um maior número de estações que eu queira, por exemplo se tenho uma turma como eu tenho este ano de 29 miúdos, não posso colocar 4 estações, são 6 ou 7 miúdos em cada, aquilo é uma confusão. Eu tenho que em 15 por 15, eu tenho que fazer no mínimo 6 ou 7 estações e portanto tenho que ter uma excelente noção de que como é que eu posso organizar, que material eu tenho disponível, portanto a apresentação e gestão do espaço.

Capacidades motoras: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que indicam que uma das preocupações de planeamento é o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.

Ex: sempre levar de forma que consigam fazer melhoria das capacidades motoras.

Tempo potencial de aprendizagem II: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a necessidade de colocar os alunos o máximo de tempo possível na execução das tarefas motoras propostas em sala de aula como uma decisão de segunda opção.

Ex: “o tempo potencial de aprendizagem, (ou seja, o não existirem “tempos mortos na aula).”

Ex: “proporcionar um maior tempo na tarefa possível”

Categoria 3ª opção: Nesta categoria classificam-se todas as subcategorias que se referem à tomada de decisão dos professores em relação ao seu planeamento e que hierarquizam como sendo a terceira escolha.

Aquecimento II: nesta subcategoria classificam-se todas as unidades de registo que identificam a mobilização geral e específica dos alunos no início da aula de Educação Física como um aspeto muito importante a ter em conta no planeamento.

Ex:” O Aquecimento (mais específico e menos geral) sempre que possível.”

Objetivos II: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem os objetivos de aula como uma forma de explicar e aplicar a matéria, de diferenciar os conteúdos, de diferenciar o ensino e de atingir o planeado.

Ex: “A terceira situação, diria que era então por objetivos. Os objetivos, então aí, teriam que marcar a grande diferença. Porque isto é quase como as capacidades motoras, que são indissociáveis e não podem ser trabalhadas isoladamente. E aqui, realmente, temos estas três, resumindo o próprio assunto.”

Organização da classe III: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referenciam a organização de grupos, a indicação sobre a organização do material, o espaço de aula, o número de alunos por estação de aprendizagem, como as decisões mais importantes de planeamento.

Ex: “A organização dos alunos. Os meus alunos alinham logo. Não é a tropa, mas alinham logo ali numa linha. Assim que chegam à aula deve sentar-se.”

Revisão da matéria: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram a transmissão da informação quanto ao encerramento da sessão um dos aspetos a ser planeando, no sentido da revisão de conteúdos, questionamento da compreensão dos alunos, solicitar a opinião dos mesmos e motivá-los para a aula seguinte.

Ex: “Da revisão no final da aula, sempre, com os alongamentos agora executados pelos alunos enquanto eu vou fazendo a revisão e eles colocam dúvidas.”

Disciplina II: foram registados nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à preocupação de prevenir a indisciplina como uma decisão de planeamento prioritária, no sentido dos cumprimentos das regras pré-estabelecidas.

Ex: “A outra tem a ver com o cumprimento específico das regras das aulas de Educação Física. Eu posso ter as maiores qualidades, mas depois também tenho em proporção grandes defeitos. Na minha aula mando eu. E não há dúvida nenhuma que eles entendem isso na primeira aula. Há um conjunto de regras que ficam estabelecidas na primeira aula, que eu faço questão de durante um mês e meio, dois meses alertar sempre e no início estou sempre a “bombardear” com aquilo, a partir dali eles já têm obrigação de saber.”

Relação Professor/Aluno II: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a preocupação de estabelecer uma boa relação interpessoal e afetiva entre o professor e o aluno.

Ex: “e isto revela-se também na relação que eu procuro ter com os meus alunos, uma relação, naturalmente de respeito, mas ao mesmo tempo, uma relação suficientemente próxima para poder brincar com eles em qualquer situação.”

Auto-competência: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam que uma das decisões de planeamento é a necessidade de promoverem a auto-competência nos alunos.

Ex: “Para mim é que eles acreditem que conseguem fazer.”

Cooperação/formação de grupos: Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a formação de grupos como uma decisão pré-interativa muito importante e que facilita a cooperação entre os alunos.

Ex: Não é de organizar é de formação de grupos e posso agora também falar na organização, pôr aqui como pontos diferentes...

Tempo potencial de aprendizagem III: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a necessidade de colocar os alunos o máximo de tempo possível na execução das tarefas motoras propostas em sala de aula.

Ex: “Se calhar o tempo por tarefa. O tempo de aprendizagem.”

Motivação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a motivação dos alunos como uma decisão pré-interativa importante.

Ex: “a outra parte tem a ver com o criar situações, ou seja isto tem que complementar com as preferências deles. Eu monto uma aula e eu sei que tenho um grupo mais virado para a ginástica, tenho um grupo mais para aquela coletiva e os outros são mais para a outra. Eu tento sempre conciliar isso da forma ir de encontro à motivação deles.”

Satisfação em relação à EF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam a satisfação dos estudantes na prática das atividades físicas.

Ex: “a 3ª é eu sentir que trabalhei qualquer coisa que proporcionou ao aluno, no fim da aula, prazer, satisfação...”

Clima de aula III: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referem à criação de um clima positivo na aula no sentido de desenvolver a relação interpessoal e o ambiente afetivo.

Ex: “E, já me perdi, e por fim...tinha a ver com o clima relacional da aula.”

Categoria Regime de opção 11º/12º: foram classificadas nesta categoria a forma de organização curricular adotada pelos professores entrevistados. Engloba-se todas as subcategorias que se referem a um regime de opções curriculares para o 11º e 12º ano de escolaridade do ensino secundário, constituindo-se em modelos de opção curricular.

Modelo de opção curricular 1: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem existir uma opção curricular por ciclo de atividades com um tempo de duração próprio e em que a escolha dos alunos está dependente do espaço de aula.

Ex: “Até há uns tempos atrás, fazia gestão das modalidades, o badminton, a ginástica, todos tinham que passar por elas. Em relação aos desportos coletivos, juntava os de pavilhão (voleibol e basquetebol) e eles optavam, as de exterior (andebol e futebol) também optavam. Dava dez aulas por cada. Hoje em dia tenho mais dificuldade em avançar com a técnica porque são menos aulas, cinco, e limita a aprendizagem da técnica. Se dou muito conteúdo de defesa, dificulta o golo e os desportos coletivos tornam-se mais monótonos.

Modelo de opção curricular 2: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que a escolha dos alunos está condicionada à oferta curricular já definida *a priori* pelos professores e departamento num regime de ciclo de atividades em que as matérias e conteúdos estão definidos por ano de escolaridade.

Ex: Nós temos as modalidades nucleares e obrigatórias do quadro extensão da Educação Física e depois os alunos têm por exemplo, nos desportos coletivos, no 10º ano trabalham mais o futsal e o voleibol, no 11º, não é que também não trabalhem o andebol e o basquete, no 11º focalizamo-nos mais no andebol e no basquetebol, agora eu posso na minha turma, se achar que a ginástica está muito deficitária em relação às outras modalidades, dou um bocadinho mais de ginástica e um bocadinho menos de desportos coletivos. Podemos fazer essa gestão, mas não podemos deixar de dar aquelas que nós definimos.

Ex: No ensino secundário, nós temos aqui algumas indicações, não são normas, também não é bem o regulamento, é um acordo de cavalheiros no grupo de Educação Física em que no ensino Secundário, vamos estreitando o leque de matérias a abordar e o aluno vai tendo, o aluno, a turma vai tendo cada vez mais, do 10º ao 12º uma palavra a dizer na escolha das matérias. No 7ºano, no 8º e no 9º a aposta já vai na diversificação das modalidades, sendo que existe um tronco comum, que no caso do 7ºano, nos jogos desportivos coletivos é por exemplo, agora não tenho de cor, mas o vólei e o andebol têm que estar presentes durante mais tempo do que as outras, depois quando chegamos ao 8ºano, já sai o andebol e já entra o basquete e no 9ºano já sai o basquete e entra o futebol, por exemplo.

Modelo de opção curricular 3: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que não existe um regime de opções no 11º ano e 12º ano, sendo que os professores lecionam todas as matérias à semelhança dos anos anteriores.

Ex: O meu plano anual é assim: Eu vou falar das minhas turmas do 11º e comecei no 10º. No 10º ano a nossa escola tem o protocolo de avaliação inicial e eu confesso que não cumprio muito! Porque aquilo está demasiado e nós sabemos que os Programas dizem que no 11º e no 12º já deve ser dirigido aquilo que os alunos gostam mais, uma parte mais específica. Eu não concordo com nada disso. E isto porquê? Porque quanto maior a vivência eles tiverem eu acho que é melhor. Por isso é que eu vou com eles agora para Sesimbra, vou passar um FDS com os meus miúdos em que eles vão passar a situação do mergulho. É evidente que economicamente podem pagar e já andam a pagar os 5 euros por mês desde há muito.

Ex: Não. Está sempre presente, ou seja, nos desportos coletivos, procuro sempre as nucleares e depois...sabes que na minha escola nós tivemos muito tempo educação desportiva que tínhamos oportunidade de desenvolver mais aquela matéria preferida da turma de forma global e deixávamos para a Educação Física as matérias que não eram tão do gosto dos alunos. Não excluído por completo, ou seja a ideia é ter nos coletivos aquelas, abordar todas e depois em termos de avaliação dar ênfase àquelas que os alunos têm mais sucesso.

Modelo de opção curricular 4: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram que a lecionação de apenas dois desportos coletivos poderá levar a uma situação de injustiça na opção curricular dos alunos.

Ex: Escolhem, eles escolhem duas modalidades coletivas, geralmente é raro eles escolherem alternativas, tive um ano em que, acaba por ser uma democracia e a democracia não é fácil, ou seja teoricamente eu tenho alunos que querem ser avaliados no andebol e no futebol, mas depois só tenho dois alunos que querem ser avaliados no futebol. Então como é que é? Supostamente eu tenho que os pôr na maioria, mas também tenho que os colocar no futebol porque foi aquilo que eles escolheram. Na maior parte dos anos eu acabo por dar 3 modalidades, o grande grosso dos alunos escolhem 3, porque eu acho injusto, a maior parte dos meus colegas faz isso. Foram 8 que escolheram futebol e 7 que escolheram rugby, eliminamos o rugby porque não foi a maioria. Eu acho injusto. Prefiro dar menos aulas no futebol, mas dar três modalidades, mas depois para a nota, só conta as duas melhores. Se realmente é dada a oportunidade ao aluno de escolher, não porque ele escolheu uma modalidade que só alguns é que escolheram que não temos direito a ser avaliados nela.

Modelo de opção curricular 5: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que as opções curriculares no 11º ano e 12º ano são realizadas de acordo com o Currículo Nacional de Educação Física.

Ex: É assim, nós, primeiro, tomamos decisões em reunião de Grupo e definimos as modalidades que poderemos trabalhar na escola...pronto. A partir daqui, o professor terá que fazer, na 1ª aula de apresentação um questionário, uma eleição. Dizemos ...Meus senhores, eu tenho, para este ano, para o 10º ano ou para o 11º, etc., tenho que dar isto, isto, e isto...Cá está, o condicionalismo do Programa...É duas por cada...duas coletivas, dois individuais (podem ser ou Ginástica ou Atletismo, o que normalmente cai para a Ginástica porque eles fogem do Atletismo...e um de Expressões que é as Danças (lá está...estamos a impor...), depois há as alternativas para além destas, portanto, ou o Râguebi ou o Basebol, ou a Orientação (normalmente optam pelo Râguebi ou pelo Basebol...começam a ver uns com os outros), e também damos a hipótese do Badmington, mas calha sempre ou Râguebi ou Basebol...

2.7.3.7 Dimensão Coeducação

Categoria separação por género: Nesta categoria classificamos todas as unidades de registo subcategorizadas em relação à opinião sobre a separação dos alunos por género na disciplina de EF.

Concordo/separação: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que concordam que o ensino da EF deve ser separado por género.

Discordo/separação: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que discordam da separação por género nas aulas de EF e desta feita concordam com a coeducação.

Categoria operacionalização/género: nesta categoria registamos todas as unidades de registo que indicam as técnicas e estratégias utilizadas pelos professores para ensinarem rapazes e raparigas em conjunto.

Grupos de nível de aprendizagem: nesta subcategoria enunciamos as unidades de registo que se relacionam com o juntar os alunos em grupos de acordo com o seu nível de aprendizagem. Podem ser grupos homogéneos, com o mesmo nível de aprendizagem ou heterogéneos, com diferentes níveis de aprendizagem.

Ex: “Ver quem são os alunos com dificuldade e coloca-los juntos para desenvolver o conteúdo que é necessário desenvolverem. Posteriormente colocá-los em grupos heterogéneos para que os próprios colegas possam ajudar sempre com a minha supervisão. Seguir o lema de que ninguém fica para trás. Os mais fracos têm que progredir e os mais aptos tentar que não regridam.”

JDC condicionados: nesta subcategoria estão todas as unidades de registo que explicam o jogo desportivo coletivo condicionado como forma de estratégia utilizada para ensinar os rapazes e raparigas em conjunto.

Ex: “Faço da seguinte forma, para minimizar a supremacia no jogo, condiciono aqueles que estão mais aptos.”

JDC condicionados ao gênero: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que explicam que os jogos desportivos coletivos são jogados separados por gênero.

Ex: “por vezes jogam rapazes com rapazes de forma livre, por vezes as meninas jogam entre elas...”

Torneios de JDC: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que referem a existência de torneios de jogos desportivos coletivos mistos sem qualquer restrição.

Ex: “e por vezes faço equipas mistas. Faço um torneio sem restrições.”

Equidade na avaliação: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que explicam que a avaliação das matérias é exatamente a mesma independentemente do gênero.

Ex: “Em termos de avaliação, já agora, são os alunos avaliados todos nas mesmas condições, eles vão concorrer todos para o mesmo e portanto o que tenho que dar dou e o que tenho que avaliar avalio. Por exemplo uma bola vem alta, o aluno tem que cabecear, seja rapaz ou rapariga a solução correta para aquela situação de aprendizagem é cabecear, se o fizer muito bem, se não tem uma avaliação negativa naquela situação de aprendizagem.”

Igualdade nos objetivos: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que adiantam que os objetivos a cumprir são iguais para rapazes e raparigas.

Ex: “Todos têm os mesmos objetivos e todos têm que cumprir, seja rapaz ou rapariga.”

A diferença do gênero: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que se referem que existem diferenças entre os rapazes e as raparigas na EF, nomeadamente ao nível da aptidão física e das habilidades técnicas.

Ex: “Dentro da própria modalidade que estamos a abordar, no exemplo do futsal, jovens masculinos, a maioria revelam uma aptidão muscular acima daquilo que são a média do feminino.

Aí já os colocam numa desigualdade. Em termos energéticos o masculino tem uma maior resistência, uma maior preparação e já os coloca realmente, nesse ponto de vista superior e a diferença ainda se acentua mais quando é a nível técnico, a relação com a bola. Ora então, se nós temos uma situação de jogo que é altamente complexa, com imensas variáveis e se queremos que a participação seja alta em termos dos dois géneros, que se mantenham motivados, há coisas que não se conseguem obter.”

Diferenciação de objetivos: foram incluídas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que tem que existir objetivos diferentes para rapazes e para raparigas.

Ex: “Dai, realmente a sugestão que eu colocava era: através dessa avaliação diagnóstica que é necessária e que é recomendada já definir barreiras, ou conhecer essas barreiras e definir então os objetivos finais a alcançar. E se realmente aqueles jovens, já com experiência, que estão em clubes, com frequência regular, podem muito bem completar todo o programa que está previsto. Ok, eles devem então ser colocados nesse nível de exigência, se nós temos, então alunos, que até têm dificuldade a fazer um “remate”, não vamos conseguir de maneira nenhuma que os objetivos alcançados por eles possam-se comparar aos restantes. Então, vamos colocar os nossos objetivos ali dentro daquela fasquia de realmente ele conseguir até ao “remate” fazê-lo com bastante mais qualidade. No meu programa? Eu faço isso (objetivos diferentes para rapazes e raparigas), apesar do programa, no fundo, não fazer esse maior esclarecimento, não é? Não fazer!”

Progressão na aprendizagem: nesta subcategoria registamos as unidades de registo que referenciam que o que é importante é a progressão que os alunos fazem na aprendizagem independentemente do género.

Ex: “Nós aqui preocupamo-nos em avaliar, não só o desempenho motor do aluno como também a própria evolução que o aluno teve. E por isso é que eu não tenho em todas as matérias, porque às vezes não sinto essa necessidade, não tenho em todas as matérias o dia da avaliação do futebol, não preciso, não é?”

Vou-te dar agora o exemplo do 11º ano, eu neste momento se agarrar naquilo que são os meus objetivos para o meu 11º ano e se tu me pedisses, “olha agora avalia aqui”, até porque foram meus alunos no ano passado, porque já os conheço, eu consigo avaliar, e quando estou a avaliar mentalmente, em função daquilo que eles fazem ou não fazem, estou simultaneamente a colocar o peso daquilo que eles sabem juntamente com o peso daquilo que eles evoluíram e daí dizer-te o seguinte: a aluna A, aquela aluna a quem nós damos 20, 30, 40, 50 feedbacks e ela não consegue sair dali, tem de certeza uma avaliação inferior à aluna B, em relação à aluna B, que apesar de até ser fraca, como vai tentado interiorizar e foi evoluindo um bocadinho, vai ter uma avaliação superior porque eu contabilizo, não só o aspeto da competência motora, como também o aspeto que a aluna tem. Como é que eu operacionalizo isto. Através da observação só. Com objetivos de um lado e observação do outro e tentando que a avaliação seja o mais objetiva possível dentro da subjetividade que tem.”

Nível de habilidade: nesta subcategoria inclui-se todas as unidades de registo que referem que existem exercícios diferenciados consoante estejam a ensinar os rapazes ou as raparigas.

Ex: “Há momentos em que os rapazes têm exercícios mais para eles de acordo com o nível deles e as raparigas de acordo com o nível delas, há uma distinção de género...”

Ensino em coeducação: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que apontam o trabalho de ensino e aprendizagem com solicitações para ambos os géneros e em conjunto.

Ex: e às vezes trabalham misturados e trabalham em grupos, rapazes e raparigas misturados.

Categoria adequação/género: agrupamos nesta categoria todas as unidades de registo que referenciam a opinião dos professores em relação à adequação de matérias ao género, bem como quais aquelas que consideram mais adequadas ao género masculino e ao género feminino.

Sim/adequação: nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que referem existir matérias mais adequadas ao género masculino e outras mais adequadas ao género feminino.

Ex: “Sim, por exemplo na ginástica, até no plano olímpico, são mais para as raparigas porque se adequam mais às raparigas. A trave, apesar de agora não termos a nossa trave. As raparigas fazem trave e os rapazes não fazem trave. Mas de resto fazem tudo. Era a única modalidade onde havia alguma distinção, de resto fazem tudo.”

Não/adequação: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que adiantam discordar que existam matérias mais adequadas a cada um dos géneros.

Ex: “Não acho, não acho, até porque é assim, eu acho que isso tem muito a ver com as vivências dos miúdos. É verdade que normalmente os miúdos jogam mais futebol, e as miúdas fazem outras coisas. Mas eu já tive melhores alunos na ginástica de aparelhos e de solo, por exemplo do que raparigas. E já me aconteceu ter melhores alunas em futebol do que alguns rapazes. Eu tive uma turma de humanidades, 12º ano, tomara eu que eles jogassem futebol como elas. Elas eram muito melhores do que eles, elas eram muito melhores do que eles nas matérias todas. Eles não percebiam nada daquilo.”

Futebol/rapazes: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que os rapazes têm uma maior apetência para o futebol e que as raparigas têm muita dificuldade nesta matéria física desportiva.

Ex: “Claramente o futebol. O futebol é tipicamente masculino, não há volta a dar, eu não tenho alunas, ou raramente tenho alunas no nível avançado no futebol, claramente, e tenho imensos rapazes no nível elementar e avançado no futebol e as miúdas não. E por mais que se tente com cooperação, os níveis são muito díspares. Por mais que seja diferenciada a aula, é muito complicado de o fazer, ahmmm. Os rapazes acho que é claramente o futebol aquela que diferencia...”

Ginástica/raparigas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a ginástica é uma matéria mais de maior agrado e facilidade para o género feminino.

Ex: “que aqui sabemos à partida, que além de eles gostarem mais, tendencialmente as meninas fogem do futebol e os rapazes fogem da ginástica.”

Ginástica de Aparelhos/rapazes: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que a ginástica de aparelhos é uma matéria de maior facilidade para os rapazes.

Ex: “É que o nível inicial é realmente diferente, na ginástica, normalmente as raparigas são muito melhores do que os rapazes em termos de avaliação inicial, mas depois em termos de aprendizagem, principalmente nos aparelhos, os rapazes aprendem com muito mais facilidade que as raparigas.”

Ginástica de Aparelhos/raparigas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam a trave como um aparelho especificamente para raparigas.

Ex: “por exemplo na ginástica, até no plano olímpico, são mais para as raparigas porque se adequam mais às raparigas. A trave, apesar de agora não termos a nossa trave. As raparigas fazem trave e os rapazes não fazem trave.”

Ex: “É que o nível inicial é realmente diferente, na ginástica, normalmente as raparigas são muito melhores do que os rapazes em termos de avaliação inicial, mas depois em termos de aprendizagem, principalmente nos aparelhos, os rapazes aprendem com muito mais facilidade que as raparigas.”

Dança/raparigas: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem que a Dança é uma matéria mais apreciada pelo género feminino e rejeitada à partida pelo género masculino.

Ex: “As Danças, tem sido uma experiência nova muito interessante, e que eu, cá está...eu utilizo a Dança neste sentido: Se eu lhes disser «vamos fazer Dança, folclore, etc...» ...os rapazes é aquela atitude logo, «professor, deve estar a achar que eu sou bailarino, maricas, não sei quantos...». Então, umas brincadeiras, com uns passos, de valsa ou de folclore...eles, de repente, dizem «Eh pá, então? Estamos a dançar!» ... eles entram na Dança!”

“e depois também há o inverso das danças, por exemplo, que as meninas estão muito mais à vontade para se exporem e para fazerem mais que os rapazes ...”

Desportos coletivos/rapazes: nesta subcategoria indicamos todas as unidades de registo que referenciam os Jogos desportivos coletivos como uma área mais adequada normalmente ao género masculino.

Ex: “Há muita diferença nos desportos coletivos, há uma grande assimetria nos desportos coletivos, se eu puser a jogar uma equipa mista de rapazes e raparigas, ou crio regras especiais, ou os rapazes não podem marcar golo, ou só as raparigas é que podem que tocar na bola antes de marcar golo, porque se eu não criar regras especiais, o jogo passa só pelos rapazes...”

Desportos individuais/raparigas: nesta subcategoria assinalamos todas as unidades de registo que apontam os desportos individuais como uma área mais adequada preferencialmente para raparigas.

Ex: “As atividades rítmicas expressivas, o atletismo às vezes têm sucesso e não dependem muito da ação dos rapazes, quando avalias, acho que tens que relativizar. Sim (resposta à preferência das alunas em relação aos desportos individuais), porquê? Porque sabem que nas coletivas são sempre excluídas. Mas não quer dizer que não haja situações em que eu de vez enquanto não as ponha a jogar com os rapazes, é mesmo assim: “então agora as meninas vão jogar com os rapazes”, porquê? Porque eles estão num patamar de desenvolvimento e aquisição de competência na maior parte das vezes mais acima.”

2.7.3.8 Dimensão Departamento Curricular / Grupo Disciplina

Categoria decisões curriculares e pedagógicas do professor: nesta categoria foram englobadas todas as subcategorias que se relacionam com as decisões que os professores tomam no seu quotidiano enquanto profissionais. Inclui-se os métodos, processos ou técnicas mais utilizadas pelos próprios no seu ensino e educação. Engloba-se ainda a argumentação de aspetos que segundo os docentes influenciam estas decisões.

Continuidade pedagógica: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam a continuidade pedagógica como uma mais valia no processo de ensino.

Ex: “Estes são uma turma do 12ºano, eu não estou tão em cima deles e além disso são meus alunos há já 3 anos, o que permite que as aulas tenham este tipo de características. Eles têm que saber fazer tecnicamente corretamente para que não condicione o jogo. Fazer sim, mas não fazer de qualquer maneira.”

“tenho duas situações, os alunos que já são meus dos anos anteriores e aí já sei o caminho que posso seguir, e tenho os alunos que estão pela 1ª vez comigo. E aí tenho que fazer o plano desde o início.”

Rotação de espaços: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que o *roulement* é uma organização e gestão dos espaços desportivos que influencia no tipo de trabalho pedagógico a efetuar.

Ex: “Em 1º lugar tenho que ter o *rolement*. Seguem-se 5 semanas de avaliação inicial. Depois em função dos espaços que tenho vou dar mais aulas da matéria onde têm mais dificuldade. Se puder pôr duas matérias em simultâneo melhor. Elaboro sempre com base no *rolement*.”

Complexidade da matéria: nesta subcategoria assinalamos todas as unidades de registo que consideram a necessidade de insistir no ensino das matérias e conteúdos onde os alunos têm mais dificuldade.

Ex: “O objetivo é a motivação com as matérias de que eles gostam menos ou têm mais dificuldades.”

Multiatividades: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem a prática de ensino de duas ou mais matérias em simultâneo na mesma aula.

Ex “procuro não ter só uma modalidade numa aula. Mas mesmo assim se não puder evitar abordar uma modalidade, organizo sempre diferentes estações. Na ginástica, procuro não a deixar isolada. E tenho sempre uma matéria mais a seu gosto, mas que não seja com bola.No atletismo é mais difícil, mas tento dar sempre mais do que uma disciplina.”

Modelo ideal: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem a procura de um modelo ideal de trabalho que ainda não está definido.

Ex: “Eu ainda estou numa fase de definir o modelo que veja como o mais ideal.”

Jogo: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem o jogo desportivo coletivo como a principal abordagem pedagógica dos professores.

Ex: No entanto nessa construção porque acho que ainda estou nessa construção, dou conta numa retrospectiva daquilo que tenho feito que trabalho muito sempre com a vertente de jogo. Com estações mas sempre com a vertente de jogo. Sempre. Implicado no princípio daquilo que são os desafios complexos que se colocam no jogo, mesmo que o individuo esteja a trabalhar com uma bola, ele tem que ter sempre um visionamento da baliza, tem que ter sempre um visionamento dos obstáculos, os obstáculos que se transformam no fundo, em outros adversários. Procurar com que aquilo se movimente, que haja ali dinâmica, que ele aplique diferentes coordenações, diferentes decisões, diferentes problemas. No entanto nessa construção porque acho que ainda estou nessa construção, dou conta numa retrospectiva daquilo que tenho feito que trabalho muito sempre com a vertente de jogo. Com estações mas sempre com a vertente de jogo.

Sempre. Implicado no princípio daquilo que são os desafios complexos que se colocam no jogo, mesmo que o indivíduo esteja a trabalhar com uma bola, ele tem que ter sempre um visionamento da baliza, tem que ter sempre um visionamento dos obstáculos, os obstáculos que se transformam no fundo, em outros adversários. Procurar com que aquilo se movimente, que haja ali dinâmica, que ele aplique diferentes coordenações, diferentes decisões, diferentes problemas.

Estações: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem o trabalho metódico em estações de aprendizagem como uma forma de organização da aula e consequentemente uma decisão pedagógica do professor.

Ex: “Essa realmente tem sido a perspetiva, então as estações têm permitido isso”

Ex: “É sempre assim, aliás eu dificilmente, numa aula minha, de 90 minutos, tenho menos de 4 estações montadas.”

Circuito: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem o circuito como importante na organização e ensino da EF consistindo numa série de exercícios dispostos sequencialmente. Os alunos passam pelas estações do circuito no tempo determinado pelo professor ou de forma continuada.

Ex:” As estações, circuitos como a gente aí quiser designar. E acho que até é a via mais viável, inclusive, tenho trabalhado com o mínimo de tempo possível para aquilo que é sistema repetitivo e sistema inalterado em termos de estímulos.”

Competição/cooperação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que definem a estratégia de utilizar a competição e a cooperação inter-grupos como fundamental na leção das matérias e conteúdos da EF, principalmente os jogos desportivos coletivos.

Ex: “Muitas situações de desafio e de jogo, de competição/cooperação.”

Ex: “Sim de jogo e de cooperação e de competição... mas a competição no aspeto saudável.”

Pequenos grupos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o trabalho com pequenos grupos é mais vantajoso como estratégia de ensino.

Ex: grupos pequenos, por vezes homogéneos quanto ao nível e outras vezes heterogéneos e que haja muita interação entre eles.

Tempo potencial de aprendizagem: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como essencial o tempo que o aluno passa em atividade motora específica.

Ex: “Na medida do possível e sempre como fator principal quero que eles estejam muito empenhados, muito tempo útil de prática. Que haja poucas paragens, que as paragens sejam de instrução, etc. para os manter o mais tempo possível em atividade durante 1 hora e meia.”

Questionamento: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram o questionamento ativo como um grande objetivo da intervenção pedagógica dos professores no sentido de controlar a aquisição de conhecimentos; desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos; motivá-los; conhecer os aspetos organizativos; etc.

Ex: “Ahh e gosto muito, também, de desenvolver neles o espírito da pesquisa, não é? E questiono-os. Muitas vezes faço-os pensar o que é que eles estão a realizar mal. O que é que falta ali? Porque primeiro eu dou-lhes todas as componentes críticas e tudo o que eles precisam para executarem aquele movimento com sucesso e depois realmente faço-os pensar sobre...porque muitas vezes podemos estar a dizer várias vezes o mesmo feedback que ele continua a fazer sempre o mesmo erro e acaba por não pensar exatamente no que é que pode fazer para melhorar.”

Feedback pedagógico: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram as informações de retorno sobre o desempenho motor dos alunos uma técnica de intervenção pedagógica prioritária no ensino dos conteúdos da EF e por isso considerada uma mais valia no processo de ensino.

Ex: os feedbacks eu acho-os muito importantes.

Trabalho de grupo de nível: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que salientam o trabalho de grupo organizados por níveis de diferenciação curricular e de aprendizagem.

Ex:” trabalho por níveis dentro de cada etapa. Níveis de ensino, de aprendizagem dos alunos. É assim divide-os em grupo. Tenho-os todos divididos nos grupinhos, a atividade é a mesma só que depois, o objetivo é outro e o nível de ensino se calhar é um bocadinho mais reduzido, que eu peço para eles fazerem, é mais reduzido em função das características deles, para irem sempre progredindo dentro, dá-me uma grande trabalhadeira, por isso é que eu digo que o meu plano anual, nunca é anual, aquilo é assim, chego ali, fiz o plano anual “x”, na semana a seguir começo a fazer as avaliações iniciais, acabou, já não há plano anual nenhum. Já o estou a adaptar, até porque é assim, o plano anual, tem que estar feito de uma forma a que nós possamos estar sempre a mexer nele. Por nível de aprendizagem que cada aluno pode dar. Nível de aprendizagem porque não pode ser de outra forma, porque senão há sempre alguém que não está a aprender nada dentro da aula.”

Trabalho por etapas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem o trabalho por etapas como o modelo de lecionação de aulas de EF. Caracterizado pela avaliação dos espaços de EF existentes nas escolas que se querem polivalentes, abarcando grande número de estratégias que possibilitam aos professores a lecionação num mesmo espaço de aula diversas matérias e conteúdos de aprendizagem de EF.

Ex: Trabalho por etapas, é.

Ex: Eu trabalho por áreas. Preferencialmente. Há situações que dependendo da rotação, dos espaços, como é que isto foi decidido no grupo, às vezes é complicado trabalharmos por áreas, não é?

Ex: trabalho habitualmente por etapas de 4 5 semanas, procuro não ter só uma modalidade numa aula. Mas mesmo assim se não puder evitar abordar uma modalidade, organizo sempre diferentes estações.

Ciclos de atividades: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem este modelo de lecionação como a metodologia principal de ensino, caracterizado pela utilização de uma avaliação inicial diagnóstica antes da lecionação de cada bloco de matéria e, a partir daí, determinar o período (ciclo) para cada uma das atividades avaliadas.

Ex: “Eu, no ensino secundário, eu sou da geração dos blocos e como sou da geração dos blocos, lembro-me perfeitamente no meu estágio do meu orientador me ter, de nós termos falado da questão da organização por etapas e eles nos ter dito, então ainda bem que falaram nisso, experimentem. “Então, mas o que é que acha?”. “Não, experimentem!”. E nós experimentamos e eu fiquei com a certeza que sou da geração «blocos».”

Cooperação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o trabalho de cooperação inter-grupos e entre os alunos como o aspeto principal a desenvolver nas aulas de EF.

Ex: “Organizo criando condições, ...de cooperar com os colegas, têm que respeitar os colegas, e têm sempre que tentar ultrapassar as suas dificuldades.”

Ex: Tem (a importância do trabalho de grupo), costuma-se dizer numa linguagem mais corrente, mais corriqueira, duas cabeças a pensar, pensam melhor do que uma, não é? Que aquelas que são as minhas fragilidades podem ser o teu ponto forte, podemos um e outro beneficiar com isso. Um ou outro e sendo mais do que um, dois, três, quatro, podemos todos ganhar com isso, se tivermos todos predispostos a trabalhar em grupo, senão tivermos a pensar que aquilo que cada um sabe é melhor ou tem mais valor do que aquilo que o outro sabe. Se formos humildes como encaramos o ensino, a formação, seja lá uma outra situação qualquer.

Relação professor-aluno: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referem que um dos principais aspetos na lecionação da EF é a relação que se estabelece entre o professor e os alunos, que se quer positiva para melhorar a aprendizagem destes últimos.

Ex: Eu sei a teoria toda que aprendi na Universidade, aqueles princípios todos, que é assim, tal. Tal e eu acho que sou uma mistura de tudo porque eu estou sempre a provoca-los. Eles nunca sabem se eu estou a sério se estou a brincar, se estou zangado, se estou contente porque aquilo parece que estamos só num campo. Agora que me ouvir falar. Ena pá, aquilo parece...só que basta eu olhar com uma cara e eles percebem que têm que se calar e têm que parar porque eu não grito. Se eu preciso de falar eu só digo “pessoal”, espero que as bolas parem e eu falo. Tal e qual como estou a falar no ginásio grande, não falo alto e ninguém me ouve com apito, a gritar, nada! É a relação que eu tenho com eles.

Trabalho individualizado: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta o trabalho individualizado e diferenciado consoante as necessidades dos alunos.

Ex: Só não faço quando vejo que há necessidade de separar ou de fazer um trabalho mais individualizado, mais personalizado, que às vezes acontece, principalmente no voleibol, na ginástica quando temos um aluno ou uma aluna com um nível já elementar. Não vou colocar a trabalhar a dois. Está um a fazer as suas progressõezinhas de um lado e eles a fazerem quer os saltos no outro lado.

Grupos em função da matéria: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o trabalho de grupo é organizado consoante as matérias de ensino.

Ex: “depois também tem a ver com as matérias mais fortes, se eu tenho três matérias de trabalho numa aula e se tenho um objetivo mais específico dentro de uma matéria, tento organizar os grupos em função disso. Ahmmm, porque depois é difícil também pôr por níveis as matérias porque há sempre uns que são melhores de uma lado ou de outro, mas tenho um objetivo mais forte e é com base nesse objetivo que eu faço os grupos.”

Líderes: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta a necessidade de identificar os líderes em cada grupo como estratégia de ensino.

Ex:” isso utilizo muito na ginástica ou na dança; utilizo os elementos mais fortes em cada grupo para que depois sejam os líderes desse grupo. Isso é mais quando é trabalho mais criativo, ou mais livre e que é importante ter alguém que dê alguma confiança ao grupo para desenvolver isso.”

Agente demonstrador de ensino: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a utilização dos alunos como agentes demonstradores das habilidades motoras como uma técnica de intervenção pedagógica.

Ex: “Às vezes também, às vezes, utilizo muito, o agente de ensino de ajuda, utilizar alguns elementos mais fortes.”

Instalações desportivas: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referem que a inexistência de condições e a inexistência dos espaços de aula condicionam as decisões pedagógicas e curriculares dos professores.

Ex: “eu depois tenho uma paixão particular pela orientação, pela canoagem, pelo montanhismo, pela patinagem, etc. etc., que são normalmente atividades que estão limitadas pelos espaços existentes nas escolas ou pelo material existente nas escolas e que nós normalmente não podemos pôr em prática.”

Ex:” nesta escola, eu tenho imensa pena que os patins, a maior parte dos miúdos nunca fez patinagem e os nossos patins não têm condições para serem utilizados, nem o nosso piso é muito bom para a patinagem. Portanto eu tenho muita pena que isso aconteça.”

Transfer nos conteúdos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram o efeito que a prática de uma tarefa motora provoca na aprendizagem de outra como uma aspeto pedagógico a ser considerado nas aulas de EF.

Ex: “então analogias com as outras modalidades é uma coisa: “então escutem lá, se vocês no basquetebol é passar a bola e correr para o cesto, então porque é que no futebol não fazem isso, lembrem-se disso, lembrem-se disso”; “ir para os espaços vazios” “onde é que estão os espaços vazios aqui no futebol?”. E depois, é claro, o jogo: ”vejam lá bem como é que está o campo?”. “Vejam lá bem onde é que vocês estão?”.

Elas depois ficam ali paradas, e eu digo: “olhem lá, aquele espaço tão agradável, até está à sobra e tudo!”. Brinco muito com elas.”

Trabalho por etapas com pequenos ciclos de atividade: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram o trabalho por etapas como o seu principal modelo de lecionação, mas que consideram em determinado período de tempo um pequeno bloco de uma só atividade.

Ex: É assim, eu devo ser, um bocadinho atípica porque eu acho que os dois modelos têm virtudes e têm defeitos e é assim, há uma modalidade que eles não têm de todo, consigo ter mais contabilização nessa modalidade se trabalhar aquela aula, primeiro são umas noções básicas, e depois vamos todos trabalhar para o mesmo, eu a transmitir as regras e os gestos técnicos, aí, mas não é o bloco, “olha não sei quantas aulas, 10 aulas, 12 aulas”, não é dessa forma. Portanto eu trabalho sempre com várias estações. E a parte das etapas, eu tenho essa parte das etapas, incide-se mais por vezes na iniciação e depois na consolidação. Faço isto desta forma.

Trabalho por ciclo de atividades com aulas politemáticas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram o trabalho por «blocos» como o seu principal modelo de lecionação, mas que consideram em algumas aulas o ensino de mais do que uma matéria.

Ex: “Por vezes, por vezes, em determinados aspetos, eu acho que faço aulas que lhes chamo multiatividades porque faço mais do que uma modalidade, mas não é propriamente uma, por exemplo nesta realidade que eu tenho este ano, então deste 11º ano, que é aquela que tu estás a observar, não faz muito sentido trabalhar de outra forma, mas mesmo que fizesse eu teria alguma dificuldade. Porque eu sou dos “blocos”, ponto.”

Instalações desportivas comunitárias: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que é importante utilizar e lecionar conteúdos específicos da EF nas instalações desportivas da comunidade.

Ex: “E através dos contatos que eles têm e disponibilidade que a Câmara também, por acaso temos essa facilidade e essa relação com a Câmara muito boa. Temos conseguido fazer coisas, pá, essas extraordinárias. Modalidades como a equitação, foi das que marcou mais os alunos e essa turma especificamente.

Depois existe, ainda nem o *body combat* andava aí muito em voga nos ginásios, já alguém tinha feito e então trouxe isso. O *body pump*, fomos para um ginásio mesmo. Eles conseguiram, dois andavam num ginásio e conseguiram que a turma toda fosse para o ginásio fazer *body pump* e aeróbica. Nós deslocamo-nos da escola. Exatamente, sempre, andamos sempre de um lado para o outro. Seja o basebol, e vamos fazer para o parque da Moita que tem condições para isso. Depois as sevilhanas estão muito enraizadas.”

Categoria Influência do Departamento/grupo disciplina: foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta os aspetos que os professores consideram ser condicionados pelas decisões do grupo de disciplina de EF quando ponderadas as suas decisões pedagógicas e curriculares.

CrITÉrios de avaliação: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem como razão de resposta a definição dos parâmetros, critérios e indicadores de avaliação utilizados pelos professores.

Ex: “Onde tem influência é nos critérios de avaliação.”

Rotação de Instalações: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem a rotação dos espaços como um projeto que é construído pelo grupo disciplina de EF.

Ex: “no *roulement*, no tempo que estou em cada espaço”

Escolha de matérias: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a escolha de matérias a lecionar na escola são fruto do projeto curricular de EF do grupo disciplina.

Ex: nas matérias que trabalhamos.

Ex: Em termos de lecionação de algumas matérias, influenciam porque acabo por não as poder realizar.

Ética profissional: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que a influência do grupo de disciplina regula as decisões pedagógicas e curriculares na medida em que é necessário cumprir todas as atividades da profissão seguindo princípios determinados e objetivos pré-definidos pelo grupo de trabalho.

Ex: “todos nós temos compromissos coletivos, que assumimos todos e depois como eu disse há pouco em função disso, das características dos alunos e da nossa disponibilidade para abordar as modalidades, fazemos uma gestão flexível de tudo isso. Os professores têm uma capacidade de flexibilidade pedagógica, sabendo que há áreas que têm que ser tratadas, modalidades que têm que ser tratadas, temos princípios e normas que há na nossa disciplina, mas não é nada rígido.”

Plano plurianual: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que é necessário cumprir o plano de três anos definido pelo grupo disciplina.

Ex: “Todos nós temos o nosso plano plurianual, . Vou ter agora duas turmas que já tenho há 3 anos e que agora vão para a faculdade.”

Modelo curricular: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que evidenciam a influência do departamento e grupo disciplina , uma vez que cada escola tem o seu modelo curricular definido e institucionalizado.

Ex: “É claro que em termos curriculares influencia porque eu não ligo, muitas vezes olhando para aquilo e quando aquilo não faz muito sentido para mim eu altero as coisas de acordo com a minha forma de trabalho, no entanto, por exemplo, aquilo que está estabelecido para cumprir como o plano que está estabelecido para cumprir no 7º, 8º e 9º ano, eu vou de encontro àquilo. Portanto eu cumpro sempre o que me é pedido quando acho que para mim, faz sentido estar a cumprir. Na maioria dos casos faz sentido. Sim senhor, eu vou cumprir.”

Condições idênticas: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referem que o grupo de disciplina tem que criar iguais oportunidades de prática para todos os alunos.

Ex: “O grupo disciplinar cria condições para que as oportunidades de prática sejam iguais para todos da mesma forma, para todos...”

Inovação curricular: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referem a não recetividade do grupo disciplina a algumas matérias que os professores gostariam de lecionar.

Ex: “Partindo da base que algumas escolas acabam por nos limitar mais pelo funcionamento do grupo e muitas vezes não temos certa liberdade para fazer algumas coisas, como acontece nesta, ahh, E depois dentro das atividades rítmicas expressivas, nesta escola, por exemplo, não tenho possibilidade de dar danças tradicionais, de que gostava, não deixam. A aeróbica também gosto muito e estou muito à vontade e também não me deixam.”

Níveis de diferenciação curricular: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que demonstram a influência do grupo de disciplina na definição dos níveis de aprendizagem para cada uma das matérias.

Ex: “Eu acho que na nossa escola temos muita autonomia não para fazer tudo, mas para fazer muita coisa porque o grupo define para a ginástica o que é que é o introdutório, o que é que é o elementar, o avançado, para o rugby o que é que é isto, portanto nós temos esse trabalho feito, mas depois compete e é da completa autonomia de cada professor”

Abertura à comunidade: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que identificam o grupo disciplina como uma condicionante da não abertura do projeto curricular de EF à comunidade educativa e social.

Ex: "Aquilo que eu acho que a escola tem uma influência indireta nas aulas, o meu grupo de Educação Física é muito fechado, é um grupo que não gosta de se envolver com a escola e com as atividades e colocar o desporto para além daquilo que são as aulas. Na minha escola não organizamos corta-mato. Dá trabalho organizar um corta-mato. Não organizamos torneios de andebol, de futebol, não organizamos nada. Cada professor tem o seu desporto escolar e depois organiza o seu torneio na hora do desporto escolar, o professor do volei na hora do volei. É um grupo que tem muita inércia e não gosta daquilo que é novo."

Equipamentos: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam que o grupo disciplina influencia o trabalho do professor na utilização dos equipamentos desportivos e material didático.

Ex: até na utilização dos equipamentos, por exemplo, eu, nós temos 30 bolas por hipótese, estamos dois a trabalhar, já sabemos que 15 bolas vão para aquele espaço e 15 bolas vão para o outro, para ter uma bola por aluno, será complexo.

Testes de aptidão física: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que o grupo disciplina influencia na escolha dos testes de aptidão física a utilizar.

Ex: "Se nós decidirmos por exemplo, se nós no grupo decidirmos que são estes quatro testes que aplicamos (aptidão física), mesmo que... Se decidirmos que a avaliação é feita assim não tenho outro remédio senão fazê-la assim, embora possa não concordar com ela."

Categoria Não Influência do Departamento/grupo disciplina: foram classificadas nesta categoria os aspetos que os professores consideram não ter qualquer influência do departamento nas suas decisões curriculares e pedagógicas.

Outras matérias: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam a possibilidade de lecionar matérias escolhidas pelos professores se tiverem concluído todas as matérias selecionadas pelo grupo disciplina.

Ex: “Desde de que não deixe de dar o que está definido. O que vier a mais (outras matérias) não tenho que justificar nada a ninguém.”

Ex: “Os miúdos são sempre motivados para as coisas novas. Nós temos aqui tacos de hóquei, fazemos hóquei em campo. Eu tenho estado a fazer, até porque já despachei o programa em algumas turmas, já fiz aquilo que tinha a fazer. O meu planeamento está cumprido. Então tenho estado a fazer hóquei em campo e eles adoram.”

Sala de aula: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que invocam a liberdade individual do professor nas decisões pedagógicas em sala de aula.

Ex: “Olha em termos pedagógicos eu acho que não lhes dou hipótese nenhuma de influenciarem. Nem lhes dou conversa em termos pedagógicos.”

Ex: “Agora aquilo que eu trabalho nas minhas aulas, ainda ninguém me impediu de trabalhar.”

Ex: “na minha aula, não há mão do departamento.”

Valorização: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam a valorização de certos objetivos em relação a outros.

Ex: “e por isso então devemos nesse mesmo contexto procurar que as nossas perspetivas e que tem vindo no tempo a demonstrar-se positivas, possam elas também ser sensíveis às matérias já por si consideradas válidas pelo próprio grupo e então se conseguirmos introduzir esta parte que eu procurei defender, não sendo uma verdade absoluta, mas sendo uma verdade com muita matéria discutível, aí talvez as escolas passem a valorizar bastante mais a componente da saúde”.

Conhecimento: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam que o grupo disciplina não tem influência no conhecimento que cada professor tem em relação à matéria.

Ex: a componente dos conhecimentos das matérias associadas aos desportos, aos regulamentos dos desportos.

Ex: “agora temos novamente o problema, eu tenho aqui um especialista em basquetebol e num jogo 3 contra 3 eu posso achar que a minha turma está num nível espetacular porque não sou do basquetebol e ele dizer: «É pá, esses miúdos nem passar a bola sabem!». Acho que isto não acontece, mas por absurdo, pode acontecer.”

Gestão flexível: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam a flexibilidade pedagógica que o professor tem em relação ao que foi definido em grupo, adaptando aquilo que não tem sentido e significado para o professor.

Ex: “É claro que em termos curriculares influencia porque eu não ligo, muitas vezes olhando para aquilo e quando aquilo não faz muito sentido para mim eu altero as coisas de acordo com a minha forma de trabalho.”

Ex: “todos nós temos compromissos coletivos, que assumimos todos e depois como eu disse há pouco em função disso, das características dos alunos e da nossa disponibilidade para abordar as modalidades, fazemos uma gestão flexível de tudo isso... Os professores têm uma capacidade de flexibilidade pedagógica, sabendo que há áreas que têm que ser tratadas, modalidades que têm que ser tratadas, temos princípios e normas que há na nossa disciplina, mas não é nada rígido.”

Conceção de EF: nesta subcategoria foram registadas todas as unidades de registo que se referem à conceção que cada professor tem da disciplina de EF como algo que não pode ser influenciado pelo grupo.

Ex: “Nós somos uma realidade, como em todas as outras que vivemos de relações interpessoais e basta termos conceções diferentes daquilo que é a Educação Física para que os nossos objetivos sejam diferentes e se temos objetivos diferentes, a partir daí temos, objetivamente é isto que se passa. Nesta escola é isto que eu penso que se passa em muitas outras escolas.”

Matérias de experimentação e sensibilização: nesta subcategoria regista-se todas as unidades de registo que se configuram na possibilidade dos professores lecionarem matérias não definidas pelo grupo com o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática das mesmas.

Ex: “Nós também não podemos fugir muito das modalidades que temos. Mas por exemplo eu fiz uma experiência com esta turma do 11º ano, no ano passado, fiz uma experiência no corfebol, que não correu bem! Os alunos não acharam piada à modalidade, e naturalmente dentro desta lógica que eu te fui descrevendo, não acharam piada, ok, já experimentaram, já perceberam, não querem. Tenho aquela atividade, aquela atividadezinha da Serra da Estrela do ski, que tenho alunos que foram e que “ok, professor, foi giro”, está visto, arruma e tenho outros que assim que chegaram: “professor, para o ano quero ir outra vez”. Funciona assim.”

Não cumprimento: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que evidenciam o não cumprimento das decisões de grupo.

Ex: “E que contraria, até a decisão do grupo. Assumida, eu só digo assumida, porque isto está escrito na ata. Toda a gente sabe que eu não cumpro porque eu fiz questão. Na parte da ginástica.”

2.7.3.9 Dimensão Processos de Desenvolvimento, Avaliação e Manutenção da Aptidão Física

Categoria ApF*fitnessgram*: foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referem como razões de resposta a aplicação ou não do programa de educação e avaliação da aptidão física designado por *fitnessgram*.

Sim ApF *fitnessgram*: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem aplicar o *fitnessgram*.

Ex: “Utilizamos o *fitnessgram*, temos um protocolo com a FMH, Faculdade de Motricidade Humana.”

Não ApF *fitnessgram*: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que adiantam a não aplicação da bateria de testes do *fitnessgram*.

Ex: “não temos *fitnessgram* porque tivemos uma má experiencia com a milha, houve alunos que se sentiram mal. Apesar da sua inclusão nos programas, nós definimos os nossos testes para avaliar as diferentes componentes da aptidão física.”

Parcial *fitnessgram*: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a aplicação em parte da bateria dos testes de *fitnessgram*.

Ex: “Não são todos (testes do *fitnessgram*) , não.”

Combinado *fitnessgram*: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização de testes da bateria do *fitnessgram* em conjunto com testes de aptidão física definidos no protocolo de avaliação do grupo disciplina.

Ex: “Nós temos um tipo de bateria mista que foi aprovada pelo grupo de Educação Física, então do *fitnessgram* apenas aplicamos o *vaivém* e depois aplicamos três testes que...os 1000 metros, impulsão horizontal e o teste de velocidade, 40 metros.”

Categoria ApF testes: Foram classificadas nesta categoria todas as subcategorias cujas unidades de registo se referem aos testes de aptidão física realizados pelos professores nas aulas de EF.

Teste de *Cooper*: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a utilização deste teste de resistência que não faz parte do *fitnessgram*.

Ex: “Cada um de nós, depois também varia. Também faço o *Cooper*, que não pertence à bateria, mas que ensina a correr, tem a vantagem que ensina a correr.”

Teste de *Vaivém*: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a utilização deste teste de patamares de esforço progressivo e que pertence ao *fitnessgram*.

Ex: “Nomeadamente... o teste do *vaivém*.”

Teste corrida 1000 metros: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem fazer este teste de aptidão aeróbia.

Ex: “O *vaivém* ou os 1000 metros, contabilizamos um ou outro...”

Teste corrida 1 milha: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que revelam aplicar o teste de aptidão aeróbia.

Ex: “Depois temos a resistência, aplico a milha porque o objetivo da milha é possível conseguir no tempo mais curto do que no *Cooper* e na milha introduzo uma vertente que é a distância. Um individuo pode passar da distância que é discriminada para a milha, como também pode ficar abaixo. E isso é o que vai realmente distinguir. Pode caminhar. Uma vantagem, é que ele, realmente pode caminhar. E como nós não queremos medir VO2 máximo, que é muito utilizado para o *Cooper*, daí ter a milha porque acho muito mais razoável para ser aplicada e não sujeitar 12 minutos um individuo a correr, mesmo que seja só a andar, nalguns casos até há 6 minutos que está a andar e não estamos a tirar objetivos nenhuns. Nós na milha, costumo utilizar o tempo quando vejo que temos um nível razoável, 10 minutos, 10 minutos chega e podia ter um pouquinho menos se o nível for de secundário e correspondesse ao nível avançado, entre os 8 e os 10 minutos, mais não.”

Teste de abdominais: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a aplicação deste teste de força e resistência abdominal pertencente ao fitnessgram.

Ex: “Temos 4 provas, portanto fazemos prova de resistência, abdominais, extensões de braços e flexibilidade, só estes 4, são aqueles que a escola implementou, o grupo de Educação Física implementou e são aqueles que faz.”

Teste de extensão do tronco: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam a aplicação deste teste de força e flexibilidade do tronco que faz parte do *fitnessgram*.

Ex: Eu penso que é o mesmo, fazemos o de força média, força inferior, os tais extensores do tronco.

Teste de extensão de braços: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização deste teste do fitnessgram que permite avaliar a força do tronco.

Ex: “Não, não fazemos todos. Temos o vaivém, o senta e alcança, as flexões, os abdominais, a extensão do tronco.”

Teste senta e alcança: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização deste teste de flexibilidade.

Ex:”fazemos três testes de flexibilidade, flexibilidade de braços, tronco e o senta e alcança .”

Teste de flexibilidade de ombros:foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização deste teste de flexibilidade.

Ex: “Sim, sim, sim. Nós temos IMC, a aptidão aeróbia, a força média, a força superior, e na flexibilidade temos, o senta e alcança, o dos ombros, o tocar os dedos lá atrás e a extensão do tronco.”

Teste de agilidade: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização deste teste de aptidão física.

Ex:“Temos definidos cinco testes de avaliação da aptidão física, resistência, flexibilidade; velocidade; força inferior, agilidade.”

Teste impulsão horizontal: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem este teste de força.

Ex: “Impulsão horizontal, já disse...impulsão horizontal.”

Teste de 40 metros velocidade: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a aplicação e operacionalização deste teste de velocidade.

Ex:” e o teste de velocidade, 40 metros.”

IMC: foram classificadas nesta subcategoria todas as respostas que fazem referência a este índice que faz a relação entre o peso e a altura.

Ex. “Depois facultativos, mas dentro, o índice de massa corporal, mas que não é avaliado, mas que é registado e depois fazemos outros dois, também facultativos, que é o salto horizontal, só esse, mas é facultativo.”

Categoria ApF na escola: foram classificadas nesta categoria todas as subcategorias que referem como razões de resposta as opiniões críticas em relação à implementação de um programa de aptidão física na escola e sua operacionalização.

Exequível ApF: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem ser possível a implementação de um programa de aptidão física na escola.

Ex: “Eu acho que sim, se for, eu acho que sim, quer dizer, estamos a falar do secundário duas vezes por semana, 90 minutos, eu acho que se pode trabalhar, os resultados, se for esse o objetivo e treinar todos os dias, eu acho que se consegue algum resultado.”

Inexequível ApF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam ser inexecutável o desenvolvimento de um bom programa de aptidão física.

Ex: “Não se consegue implementar em termos gerais.”

Parcialmente Exequível ApF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que é possível a aplicação de um programa de ApF no 11º e 12º ano de escolaridade, mas que existem dificuldades de aplicação no 10ºano. É ainda exequível se os alunos seguirem um programa de prescrição do exercício em casa.

Ex: Eu acho que é assim, eu acho que duas vezes por semana não dá para nada se nós queremos mesmo desenvolver as capacidades motoras, 2 vezes por semana é insuficiente. E os meus alunos têm TPC”

Utilização diferenciada: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que apontam que existe uma utilização e aplicação do *fitnessgram* diferenciada.

Ex: “A minha opinião disso. A minha opinião nessa questão, do meu ponto de vista, é uma opinião muito forte porque tenho-me deparado com realidades bastante, bastante diferentes e vejo de uma maneira geral que não é dada uma importância daquilo que são as enormes vantagens desse mesmo programa.”

Obrigatoriedade: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam o carácter obrigatório da aplicação do *fitnessgram*.

Ex: “Primeira questão, para não fugir, acho importante o *fitnessgram*, o *fitnessgram* deve ser incluído como obrigatoriedade e não como opção. Em causa está, até a própria saúde, até porque isso não vai levar a uma ocupação da carga horária, acho que isso, em minha opinião deve ser feito logo na fase inicial.”

ApF através das matérias: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a aptidão física é desenvolvida como uma consequência do ensino das matérias da educação física.

Ex: “Pronto vemos logo por aí e depois, fazemos uma situação que venha a ser trabalhada e reforçada quando desenvolvermos algumas modalidades que acabam por trabalhar diretamente o *fitnessgram*, umas mais do que outras, nos individuais até temos umas que ajudam mais do que outras e depois nos coletivos também.”

Desafio: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os testes de aptidão física são importantes porque se constituem como um desafio para os alunos.

Ex. “Os testes, ainda no outro dia estivemos a falar nisso e essa conversa de vez enquanto vem à baila e os testes são importantes para os alunos se desafiarem a si próprios. E não é para seriar os muito bons. São importantes para eles tentarem ser melhores.”

Objetivo de todas as aulas: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam que a aptidão física é e deve ser desenvolvida em todas as aulas.

Ex: “A aptidão física, o treino da força é muito importante, eu incluo sempre a condição física nas aulas todas, quer no aquecimento, quer na parte propriamente dita da aula, na parte fundamental, o treino da força superior, média e inferior, vario sempre. A resistência, através dos testes, dos 1000 metros, do vaivém, e contabilizo sempre nova lição.”

Aplicação de alguns testes: foram registadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que revelam a aplicação apenas dos testes que os professores consideram importantes para os seus alunos discordando com o que foi implementado pelo grupo disciplina.

Ex: “Eu não trabalho especificamente e só são estes dois testes que eu avalio... Os meus colegas, para além disto têm mais a extensão, aquela com os pés no banco e chegar lá, que é a flexibilidade, depois têm a flexibilidade de ombros, em que eu não concordo. Eu acho bem que se avalie a parte da flexibilidade, mas não ao ponto de quantificar, se eu tenho miúdos, se eu pego miúdos no 10º que nunca fizeram ginástica na vida, É pá, se vão ser avaliados, e estamos a falar de miúdos com 15, 16 ou...vão ser avaliados na flexibilidade é que essa nota da flexibilidade vai entrar para nota, tem um peso na nota de período e não me parece justo em relação àquele que desde pequenino faz ginástica e tem toneladas de flexibilidade.”

ApF TPC: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que evidenciam a necessidade de existir um trabalho concertado entre as aulas e o trabalho realizado em casa nesta área.

Ex: “E os meus alunos têm TPC, logo desde o primeiro dia de aulas porque eles têm um conjunto de exercícios para desenvolver e para manter e têm que fazer TPC. É avaliável quando se faz uma avaliação com o *fitnessgram*, por exemplo. Nós fazemos assim: nós fazemos final de Outubro, meados de Novembro, aplicamos primeiro (teve que atender o telemóvel!) ...é o seguinte estava-te a dizer em relação ao TPC, é importante, eles terem isto já enraizado, ou seja, já é uma rotina deles fazer todos os dias um bocadinho. Eu tenho conseguido, da minha experiência, que os alunos conseguem evoluir, conseguem mais, quando eles fazem este TPC. Estamos a falar na zona saudável, que é acessível e aconselhada a todas as pessoas terem, certo?”

Agenda ApF: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que adiantam que cada aluno tem uma agenda para desenvolver hábitos de vida saudáveis incluindo a atividade física e aptidão física.

Ex: “É o seguinte, eles fazem o seguinte: eles fazem uma tabela semanal como se fosse um horário de escola, a que horas se levantam, o que é que ingeriram ao pequeno-almoço, se vieram a pé para a escola ou não ou se vieram de carro, se comeram ao meio da manhã, o que é que almoçaram? Se fazem lanche, depois se tiveram aula de Educação Física, que tipo de atividade física é que tiveram nesse dia? É uma agendazinha, exatamente para análise e depois tem que estar lá incluído, tem que fazer uma análise desses fatores, desses 8 fatores, ou seja, de acordo com a Organização Mundial indica que temos que fazer meia hora por dia. Eu não preciso que eles me ponham lá o *copy /past* daquilo que a Organização Mundial diz, aquilo torna-se um trabalho de páginas e páginas, não é? Eu sei, agora o que é que eles sabem? E depois o objetivo deste trabalho é que eles depois coloquem lá propostas exequíveis de alteração. Eles detetam e até pensavam que tinham uma alimentação equilibrada, de carne e peixe e depois no final quando olha para aquela tabela... Upss, «como mais carne»; «Olha, afinal não bebo água»; «como é que eu consigo, agora, introduzir aqui a água?»; «Faço pouca atividade»; Este exemplo então é incrível.”

Aptidão aeróbia: foram classificados nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os testes de aptidão aeróbia são os testes mais importantes do *fitnessgram*.

Ex: “Eu acho realmente que o teste, não especificamente o *vaivém*, mas que o teste de avaliação da capacidade aeróbia deve ser o mais importante, é aquele que é o indicador principal da condição física do aluno. Não tem que ser especificamente o teste do *vaivém*, gosto muito mais do teste da *milha*. Nós optámos pelo *vaivém* por uma questão de logística.”

Activitygram: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem a operacionalização de um plano com a conceção do *activitygram* ainda que não utilizem este *software*.

Ex: “é exatamente isso como é que se pode gastar calorias a fazer jardinagem, a ajudar a Mãe, etc.”

Contra os testes de ApF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que revelam ser contra a aplicação e operacionalização de testes de aptidão física na escola.

Ex: “Em relação à Aptidão Física é assim: eu sou um bocado contra os testes de condição física. Eu próprio que, na minha altura, senti prazer em fazê-los (por exemplo, o teste de *cooper*), mas isso foi , cá está, se calhar há 30 anos atrás...Neste momento, os testes, a questão da “zona saudável”, todo o *Fitnessgram*, e, por mais, por ainda ter algum peso na nota do aluno...para mim tem sido um cavalo de batalha, uma discussão muito grande. Eu sei que estou num grupo, não posso ser diferente das outras pessoas, portanto o grupo decidiu e eu tenho de cumprir, mas eu sou um bocadinho...”

ApF por período letivo: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registos que referem que os professores aplicam os testes de aptidão física em aula específica por período letivo.

Ex: “Ok, nós, de fato aplicamos a bateria de testes do *fitnessgram*, há quem o faça no 1º e último período. Eu faço no 1º, 2º e no 3º.”

ApF em plenário: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os testes de aptidão física são operacionalizados para toda a escola, com todos os alunos e professores num determinado tempo preciso.

Ex: “Utilizamos. Utilizamos e fazemos o registo obrigatório e enviamos, aquelas coisas todas formalizadas que existem e portanto fazemos. Tão formalizadas, que temos um momento ... obrigatório em que todas as turmas estão a fazer os testes; portanto é uma semana em que se faz isso. Pára a escola e toda a gente faz. E com um sistema rotativo para que haja também uma fidelidade nos resultados entre os professores que estão à mesma hora.”

ApF em treino específico: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a operacionalização da aptidão física é feita em aulas específicas através de circuitos e estações de aprendizagem/treino.

Ex: “De formas muito variadas, através de circuitos, através de aulas específicas para a condição física, pequenas partes das aulas no meio das outras aulas para a condição física e muitas vezes em exercícios, em vez de ser por circuitos em aulas dirigidas por mim, em que explico de forma pormenorizada o movimento e o que é que se está a trabalhar com aquele exercício, sei lá...através de situações de estações. Quando eles ganham alguma autonomia, quando percebem o que é que estão a fazer, então dou-lhes mais liberdade para trabalhar a condição física, de forma mais livre, portanto, não tão sobre a minha alçada.”

Categoria ApF avaliação: foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que referem como razão de resposta a definição dos critérios de avaliação em relação à aptidão física utilizados pelos professores. É ainda referenciado o indicador de avaliação deste objetivo para a avaliação final da disciplina.

0% - Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a aptidão física não é contabilizada para a classificação final da disciplina de EF, ainda que seja valorizada como um indicador de desenvolvimento do estudante constituindo-se em avaliação formativa.

Ex: “Nós aqui, já tivemos essa discussão em relação a dois aspetos: em relação à aptidão física e em relação à higiene. Durante um tempo, principalmente a partir do momento que começamos a ter pavilhão, houve muita gente que foi da opinião que os aspetos de higiene deviam ser aqui muito valorizados e eventualmente objeto de avaliação. Depois chegamos à conclusão que não conseguiríamos quantificar essa questão dos hábitos de higiene, porque eu que sou homem, até conseguia ver quantas vezes os meus alunos tomam banho, mas não conseguia ver quantas vezes as minhas alunas tomam banho. E as professoras, mulheres, exatamente a mesma coisa. Em relação à aptidão física temos exatamente o mesmo problema, não chegamos a um consenso, não temos ponderação enquanto critério de avaliação e há professores que o fazem de uma forma meramente formativa e não sei de que forma a seguir vão introduzir isto na avaliação. Há professores, que como eu, que coloca mais uma coluna, como se fosse mais uma matéria prática que foi lecionada.”

10% - Nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que adiantam que a área da aptidão física vale dez por cento da classificação final da disciplina de EF:

Ex: “Temos uma ponderação de 10% para a aptidão física.”

20% - Foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam que vinte por cento é a percentagem escolhida para a avaliação dos testes de aptidão física no total da classificação da disciplina.

Ex: “A ponderação é 20.”

25% - Nesta subcategoria classificamos as unidades de registo que referem que a aptidão física vale vinte e cinco por cento da classificação total da disciplina de EF:

Ex: “Espera aí, deixa-me só situar. Deixa-me só visualizar o quadro. (silêncio) Não. Conta 25% para a classificação final. 25% para a nota final, 45% para as atividades e depois o outro para os conhecimentos.”

Avaliação do processo/produto: foram contabilizadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os testes de aptidão física são avaliados em dois a três momentos ao longo do ano, normalmente coincidentes com os períodos letivos.

Ex: “Aplicamos os testes no início do ano, ahhhh, portanto é suposto, aplicar pelo menos duas vezes durante o ano. Eu aplico mais vezes porque faz parte dos critérios da avaliação a aptidão física, então aplico para avaliar os alunos no fim de cada período.”

Classificação dos testes: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciaram que era necessário que o programa de *fitnessgram* apresentasse uma classificação final dos valores a atribuir a cada teste e ao somatório do seu conjunto.

Ex: “E dá para que os alunos percebam, e logo a começar deve ser feito, de maneira a que possa sair uma classificativa daquilo que é a aptidão física do aluno e o programa do *fitnessgram*, na minha perspectiva, tem um defeito porque não liga isto em termos de avaliação sumativa para aquilo que é a avaliação utilizada nas escolas, de maneira a que a gente pudesse classificar os alunos no nível 1, nível 2, nível 3, nível 4, nível 5, a nível oficial, tanto como está recomendada essa zona de aptidão física, descriminada os valores, também deveria haver isso, de maneira que a gente somasse todos os testes e no final desse “x”. Isso dá-nos no fundo uma representação.”

Média dos testes: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que a classificação atribuída nos testes de ApF é alcançada através de uma média aritmética, ou seja, a soma da valorização atribuída a cada um dos testes e dividida pelo número de testes efetuados.

Ex: “Faço, assumo todos os testes com a mesma importância, todos têm a mesma percentagem e depois divido todos pelo número de testes. Ok. Cada teste, está então classificado de 1 a 5 ou de 1 a 20 se tivermos essa escala, mas de 1 a 5 fica sempre mais fácil e temos o nível.”

Opção de testes a avaliar: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que são escolhidos especificamente parte dos testes efetuados para a avaliação e posterior classificação da aptidão física.

Ex: “O vaivém ou os 1000 metros, contabilizamos um ou outro, a flexibilidade, o *seat and reach* não é contabilizado. Impulsão horizontal, já disse...impulsão horizontal. Sim, os 1000 metros, o vaivém, e flexibilidade, mais nada. Dos quatro, escolhemos dois entre o vaivém e o que resultar melhor e incluímos a impulsão horizontal. E a flexibilidade, não. Por decisão do grupo.”

ZSAF positiva: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que independentemente da performance atingida nos testes de aptidão física, o aluno, deve ter uma classificação positiva.

Ex: “Eu acho que isso deve ter sempre em conta e ver o aluno, as capacidades num todo. Acho que se deve olhar também para as atividades desportivas, não é? Não é por isso que o aluno deve ter uma classificação negativa, até porque pode ser empenhado nas outras áreas.”

ZSAF negativa: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que os alunos devem ter uma classificação negativa se não estiverem na zona saudável de aptidão física.

Ex: “Se está na zona saudável tem 2 naquele teste, se não está tem zero. Se tiver zero nos testes todos perde 10% da sua nota. Eu acho que é importante que isso aconteça porque dando importância, as tais prioridades da Educação Física, a que um dos aspetos principais é que um aluno perceba a importância da atividade física na manutenção da sua saúde e na sua qualidade de vida e no seu bem-estar, se ele tem uma série de negativas nos testes de condição física, ele tem que investir nele próprio.”

Sem referência ZSAF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que não existe referência à Zona Saudável da Aptidão Física para avaliar os alunos.

Ex: “Nós temos uma tabela que foi feita com base nos resultados dos nossos alunos, em que fizemos uma escala, e pronto, os alunos com os resultados que têm nos testes situam-se na escala e têm um nota correspondente. Não (referência à ZSAF), é pura e simplesmente com base numa tabela construída com base nos resultados dos nossos alunos.

ApF contabilizada como uma matéria: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que explicam que a aptidão física é contabilizada para a avaliação final como mais uma matéria a ser avaliada.

Ex: “Há professores, que como eu, que coloca mais uma coluna, como se fosse mais uma matéria prática que foi lecionada.”

ApF diferente do grupo: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem que a avaliação da aptidão física é realizada de forma diferente daquilo que foi pré-estabelecido pelo grupo disciplina de EF.

Ex: “Eu já assumi perante o grupo e sei o quanto isto está registado em papel e sei o quanto isto foi criticado. Eu há dois que faço. E trabalho com muita frequência nas aulas, precisamente é o vaivém por causa da resistência geral, se é que se pode dizer assim, não é? E o abdominal.”

Adaptação de critérios de avaliação: foram contabilizadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que existe uma adaptação dos critérios de avaliação da aptidão física para populações especiais.

Ex: “Aí diferencio duas situações. Eu devo adaptar. Eu este ano tenho um aluno muito obeso, e aí nós discutimos isso em grupo e portanto podemos adaptar, os próprios critérios de avaliação são adaptados. Mas aí eu diferencio entre o aluno que por ser obeso nunca vai conseguir fazer aquilo ...ou do aluno que não faz porque não gosta de correr, não lhe apetece correr, ou não lhe apetece treinar, ou não lhe apetece correr nas aulas de Educação Física e portanto há uma diferença entre o não conseguir porque não pode e o não conseguir porque não quer, porque não gosta ou porque não lhe apetece. Claro que isso gera sempre muita discussão.”

Avaliação normativa: Nesta subcategoria registamos todas as unidades de registo que adiantam que os alunos são avaliados de acordo com a norma evidenciada numa escala construída especificamente para a escola.

Ex: “Nós temos uma tabela que foi feita com base nos resultados dos nossos alunos, em que fizemos uma escala, e pronto, os alunos com os resultados que têm nos testes situam-se na escala e têm um nota correspondente.”

Categoria ApF ideal: sob esta designação agrupam-se todas as subcategorias em que foram classificadas todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta características da Aptidão Física ideal.

Desempenho técnico: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que evidenciam a necessidade dos alunos terem uma boa técnica para desenvolverem as capacidades motoras de um programa de ApF.

Ex: “Os alunos devem perceber que a aptidão física é a base dum bom desempenho técnico.”

ApF inviável/estações: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciam que a ApF ideal não deve ser trabalhada por estações porque os alunos podem incorrer em erros específicos causadores de lesões físicas.

Ex: “Não concordo com a estação de desenvolvimento, porque é difícil corrigir e ele pode estar ali a repetir o erro aumentando o risco de lesão.”

Treino de Força: classificamos nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que a força é mais importante do que a aptidão aeróbia.

Ex: “Deixa-me só dizer uma coisa. Eu acabo por ter uma opinião tendenciosa porque eu sou muito da área do trabalho do treino de força. E a título de defesa, estamos numa matéria científica que claramente discutível, isto é inclusão do treino de força, inclusive ainda defendi a minha tese ontem que era sobre esta matéria e pronto por isso estou mais vivo nestes mesmos assuntos, que nós no fundo, tantos trabalhos no VO₂, nas variáveis fisiológicas, as coisas têm sido tão estudadas, mas aquilo que são os resultados para a performance aí são tão baixos e não se conseguem detetar quando nos envolvemos só no aspeto da performance podemos ter mais ganhos. E o que nos importa não é tanto a performance, mas a saúde e a qualidade de vida. E se realmente nós incluirmos um treino de força na medida certa ainda acaba por ser muito mais compensatório do que determinadas variáveis. A massa muscular vai aumentar o metabolismo basal, o metabolismo basal nestas crianças está a ser um dos maiores problemas porque está a ser muito baixo e então já não tem taxas metabólicas que os permita queimar a gordura naquele ponto de vista em que não estão a fazer exercício e por isso não há nada melhor do que aumentar a massa muscular, até a umas medidas razoáveis, estimuladas nestas fases. É por aí que eu defendo para rematar a minha defesa.”

Carga horária: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que a aptidão física ideal é aquela que tem mais tempo para ser desenvolvida.

Ex: “Ideal, ideal, seriam 3 vezes por semana.”

ApF atual: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que adiantam que a aptidão física ideal é aquela que está a ser desenvolvida presentemente nas escolas.

Ex: “Muito tempo, não há. Penso que a bateria de testes do fitnessgram está bem enquadrada e acho que é muito facilitadora até e não é morosa, pronto e acho que é operacional. Penso que sim.”

ApF projeto multidisciplinar: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que a aptidão física deve ser um trabalho desenvolvido por várias áreas curriculares e disciplinares em conjunto.

Ex: “Isto cabe, na minha opinião, na minha lógica, a um projeto especial da escola dirigida a alunos com estas características, com obesidades mórbidas, não só com excesso de peso. Projeto especial dirigido a esses alunos, mas um projeto mais multidisciplinar, integrado na área das Biologias também que pudesse envolver os centros de saúde, que pudesse envolver as empresas locais, os ginásios, etc. que pudéssemos proporcionar uma espécie de “Biggest loser” à portuguesa.”

Clube de atividade física: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que a aptidão física deve ser alvo de trabalho de clubes organizados na escola.

Ex: De fato, eu acho que isso é importante, mas nós nas aulas de Educação Física não o conseguimos fazer. De todo. Mas tal como existe o clube do Inglês, também podia haver o clube da atividade física.

ApF continuidade pedagógica: foram classificados nesta subcategoria todas as unidades de registo que é necessário haver motivação e continuidade pedagógica para implementar bons programas de aptidão física.

Ex: Agora temos condições para o fazer? Depende da motivação de cada um. Se vier para aqui um contratado, com um projeto muito interessante, mas que não sabe se vai estar cá para o ano se não, quer dizer este ano sempre é melhor do que nada, mas pode não ter continuidade. Os professores do quadro, se estiverem motivados para um projeto desta natureza, parece-me que na perspetiva do professor de Educação Física, fazer algo mais do que aquilo que faz na aula...”

Trabalho aeróbio: nesta subcategoria classificamos todas as unidades de registo que referem que o ideal da aptidão física passa pelo desenvolvimento da aptidão aeróbia.

Ex: Eu acho que é importante, acho que é super importante a resistência, não é?

Conhecimento ApF: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que é necessário transmitir conhecimentos aos alunos nesta área.

Ex: “E portanto estes aspetos (conhecimentos teóricos) deles perceberem que é aquele cansaço, o que é a dor de burro, «estou com dor de burro, vou parar»...«não, continua que isso, passa», mas esse continuar que isso passa é muito complicado para os miúdos.”

Atividade física no 1º ciclo: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a aptidão física ideal é aquela que tem um trabalho de base no início da idade escolar como pré-requisito para idades posteriores.

Ex: “Como é que seria? Para já que todos eles, que todos os alunos, todas as crianças, todos os jovens tivessem oportunidade na primeira idade escolar começarem logo com uma atividade física...pronto, não sei, oferta gratuita deve ser pouca, mas, que houvesse sensibilidade da parte dos pais, por parte dos colégios, muitos miúdos vão com 3 anos para os colégios. Que houvesse por parte do colégio uma oferta gratuita. Um trabalho de início na primeira idade escolar. Só aí poderíamos chegar a este nível ao 3º ciclo e penalizar aqueles que não estão na zona saudável. Não é?”

ApF matérias/motivação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que a aptidão física ideal é aquela que é desenvolvida através das matérias de ensino da EF causando mais motivação aos alunos.

Ex: “Eu gosto de correr com eles. Gosto de manhã de correr com eles e depois é, lá está, «o vendá-los» os olhos. Se os ponho a correr 10 minutos eles não gostam. Mas eu ponho-os a correr 5 minutos e depois dou-lhes uma bola para cada 2 e eles fazem mais 10 minutos de corrida com uma bola de rugby a passar. Depois estão distraídos do exercício principal que era a corrida e estão focados na bola e então correm mais 10 minutos. É como eu. Eu não gosto de correr. Detesto correr. Mas metem-me 2 horas a jogar à bola e eu ando ali duas horas a correr. Portanto se eu focar-me na corrida e vou para o Parque da Paz, ao fim de 20 minutos, já estou...não consigo! Mas se meto uns fones já consigo correr 40 minutos e se for jogar basquete, como jogo à quinta-feira estou hora e meia a correr alia para trás e para a frente.

O trabalho de condição física passa muito por isto, passa muito por: «ok, agora vamos fazer uns abdominais com bola», e trabalho a condição física dos abdominais, ok, vou fazer um jogo da apanhada, «quem é apanhado faz 5 flexões». A matéria serve para trabalhar a condição física. O aquecimento é um meio para...”

ApF diária: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que a aptidão física ideal é a que é produto de trabalho diário.

Ex: “É, tem que ser diário.”

Contexto ApF: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que apontam que a aptidão física ideal passa pela utilização de outros contextos desportivos e recursos materiais.

Ex: “Se me dissesse assim... Vamos para o estádio, e vamos fazer 1000m, mas isto é o meu saudosismo, cá está, mas se calhar aí separava-se o trigo do joio, mas se calhar também íamos por os que faziam Atletismo e os que não faziam...”

Circuitos de manutenção: foram classificados nesta subcategoria todas as unidades de registo que referem que seria ideal que existissem circuitos montados no espaço exterior, dentro da escola para que os alunos pudessem treinar.

Ex: “um exemplo: imaginemos que os alunos revelam pouca aptidão física na parte da força, na escola podíamos desenvolver um circuito de força, e todos iríamos trabalhar em determinada altura do ano, nas aulas, todas as turmas passariam pelo circuito que seria montado por nós...isto é um exemplo.”

2.7.3.10 Dimensão o Aluno Bem-Educado Fisicamente

Categoria o aluno bem-educado em Educação Física: Sob esta designação agrupam-se as subcategorias em que foram classificadas as unidades de registo que referiram como razões de resposta as características do bom aluno na disciplina de Educação Física. Os professores expressam a sua opinião em relação ao que consideram ser o seu aluno ideal.

Conhecimento sobre a matéria de ensino: nesta subcategoria registam-se todas as respostas que indicam que um bom aluno na disciplina de EF é aquele que tem o conhecimento geral da prática físico-desportiva e que valoriza esse conhecimento.

Ex: “Como praticar desporto em geral, perceberam a importância do aquecimento. Saibam interpretar os diferentes aspetos técnicos e específicos das diferentes modalidades.

Prática regular da atividade física: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta a prática regular da atividade física durante o tempo presente e o tempo futuro.”

Ex: “que consegue manter uma regularidade de prática de atividade física. Um aluno que realmente pratica atividade física de uma forma regular e não somente quando anda na escola ou até quando deixou a faculdade e depois nunca mais pegue nela.”

Capacidade Físico-Motora: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta a boa condição física que os alunos devem desenvolver e manter.

Ex: “Um aluno bem-educado em educação física primeiro é um aluno que tem uma forma física aceitável.”

Boa alimentação: nesta subcategoria foram classificadas todas as respostas dos professores que consideram um aluno bem-educado em EF aquele que tem uma alimentação saudável e equilibrada.

Ex: “Portanto um aluno que mantenha essa prática (atividade física) e os cuidados sempre em praticá-la e em alimentar-se bem.”

Higiene: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referenciaram que os alunos devem ter bons hábitos de higiene pessoais.

Ex: “e em ter uma boa higiene...”

Valorização da disciplina: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta a boa imagem que os alunos devem ter da EF, valorizando-a na sua vida futura.

Ex: “Uma situação que é necessária de maneira até que o aluno encare a disciplina com agrado...e então o ser bem-educado é isso mesmo porque mesmo aqueles alunos que não têm o gosto e uma pré-disposição para as disciplinas pelas suas exigências físicas, o simples fato de eles virem com um ar pesado, um ar em contraposição às matérias e até mesmo ao próprio professor. Eles estão a agir de uma maneira menos própria de educação. Ou o próprio olhar, ou o próprio tom ou a própria iniciativa e tudo isto faz parte de questões observáveis.”

Cumprimento de regras: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que um aluno bem-educado em EF é aquele que cumpre as regras que estão formalmente institucionalizadas na disciplina.

Ex: “E na minha maneira de interpretar esse mesmo termo, bem-educado significa um aluno que se ajusta às regras gerais da disciplina e que para além disso, dá realmente manifestos comportamentais de procurar ser melhor.”

Pontualidade e assiduidade: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que o aluno bem-educado em EF é aquele que é responsável pelo cumprimento dos horários.

Ex: “E então realmente esse aí, é a grande abrangência. É um aluno, que realmente, acima de tudo possa ser responsável pelo cumprimento dos horários.”

Empenhamento/Desempenho: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referem como critério para um bom aluno em EF aqueles que se empenham nas atividades de aprendizagem propostas e têm um bom desempenho nas habilidades motoras propostas pelo professor.

Ex: e, claro, o desempenho/empenho nas atividades físicas propostas.

Autonomia: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta características que se prendem com a necessidade do aluno ter a capacidade de adquirir conhecimentos que permitam desenvolver uma atividade física sem supervisão e com autonomia.

Ex. A capacidade de adquirir conhecimentos que permitam desenvolver uma atividade sem supervisão (caminhada, corrida, bicicleta, patinagem, etc.)

Utilização do material de ensino: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que o aluno bem-educado é aquele que manuseia o material didático de forma correta e proposta pelo professor.

Ex: disponibilizar-se para a montagem e arrumação do material, o que em minha opinião demonstra a existência dos princípios básicos que regem a educação de um ser humano, bem como a consciência do que significa o trabalho em grupo, dividindo tarefas por todos

Ambição: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que adiantam que o aluno bem-educado em EF deve aspirar atingir os seus objetivos.

Ex: e é um aluno que também revele ambição

Desenvolvimento psicomotor: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razão de resposta o bom desenvolvimento psicomotor que o aluno bem-educado em EF deve possuir.

Ex: “Aqui entra o desenvolvimento psicomotor (e um bocadinho de treino proprioceptivo numa fase mais avançada) e as propostas de trabalho passam por explorar o espaço de forma diferente (há imensos exercícios!). A turma toda pode participar porque podem ser aproveitados os exercícios de aquecimento, exercícios de aplicação para as atividades e os alongamentos. A turma nem precisa de saber que os exercícios servem vários objetivos, sendo um deles permitir que as dificuldades de alguns seja ultrapassadas.”

Cooperação: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referem que o bom aluno em EF é aquele que colabora com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem: colegas e professores, no sentido de alcançarem objetivos comuns.

Ex: “auxiliar os colegas com mais dificuldades quer em situação de jogo formal, quer em situação de exercício”

Ex: “tem que ser alguém cooperante.”

Autoconfiança: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referiram que o aluno bem-educado em EF é aquele que é autoconfiante em relação às suas potencialidades.

Ex: “em que durante as atividades o aluno tem oportunidade de se sentir aceite pelo grupo, aceite até pelo professor e de desenvolver além de habilidades motoras a autoconfiança.”

Respeito: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referiram que o aluno bem-educado na disciplina de EF deve ter consideração pelos seus colegas e pelas regras do jogo, não discriminando ou ofender os colegas pelas escolhas que possam ter.

Ex: “de respeitar os colegas e regras do jogos.”

Ex: “É um aluno que respeita os seus colegas, que respeita os seus pares.”

Intervenção pedagógica: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram ao aluno bem-educado como aquele que está atento às instruções e feedback do professor em ordem a melhorar o seu desempenho.

Ex: “respeitar as indicações e os feedbacks do professor, vendo essa situação nunca como uma crítica, mas como uma indicação para melhorar o seu desempenho e atingir melhores resultados, atingindo assim um melhor desempenho das habilidades motoras.”

Clima de aula: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que indicam que o bom aluno em EF é o que contribui para um clima relacional positivo.

Ex: “em que todos contribuem para a realização de uma aula com um bom clima entre todos.”

Boa relação com o corpo: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referem que o aluno bem-educado em EF é aquele que tem uma boa noção corporal e que aproveita esse conhecimento em seu benefício, explorando o espaço de diferentes formas.

Ex: “Não separo aquilo que são as várias interpretações, mais minhas que científicas, que faço de uma boa educação física. Tudo conta e tudo é importante. O corpo é o nosso veículo de ação, a nossa manifestação mais pura...Acredito mesmo que antes de sermos cérebro fomos corpo (e lá vem a evolução sapiens). Quando um aluno demonstra dificuldades relacionais com os pares, quase sempre tem uma relação com o seu próprio corpo que não é saudável...quase sempre experimenta a “corporeidade” como se vivesse num corpo estranho ou emprestado. A sua educação física está doente! Não faz parte dos meus objetivos, inicialmente, “aplicar” o programa a um aluno com estas características (não me passa pela cabeça ver que um aluno mal consegue saber qual é o lado direito e o esquerdo e faz-lo passar por um exercício de lançamento na passada...ou que tem um padrão de corrida muito tosco e pô-lo a fazer salto em altura onde se pede uma parte final de corrida ativa e coordenada). Evito ao máximo que um aluno em dificuldade passe ainda mais pelas respetivas dificuldades. O primeiro sentido da educação física é a relação com o próprio corpo e nas minhas aulas, há espaço para esse trabalho sempre que necessário.”

Substancias que provocam dependência: nesta subcategoria foram classificadas as unidades de registo que referem que um aluno bem-educado é aquele que evita toda e qualquer substância, natural ou sintética, que introduzida no organismo altera as suas funções (álcool, tabaco e droga).

Ex: “as substancias a evitar (tabaco, drogas, álcool)...”

Cultura desportiva: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que se referiram ao aluno bem-educado em EF como aquele que tem uma boa cultura da atividade física, que percebe a importância de conhecer as modalidades desportivas, as suas regras, os seus contextos como parte integrante da sua formação que o permita compreender a lógica interna e objetivos dos jogos desportivos coletivos e outras modalidades desportivas.

Ex: “É um aluno que do ponto de vista da sua cultura desportiva, compreende aquilo que é básico. Nós, nas nossas aulas teóricas, falamos sobre o doping, e o aluno quando chega a casa liga a televisão e houve que um atleta foi, deu positivo no controlo anti doping, sabe mais ou menos o que aquilo significa. É um aluno que do ponto de vista das regras básicas das modalidades, senta-se a ver um jogo e consegue compreender basicamente a lógica interna do jogo e o objetivo do jogo.”

Apoio profissional especializado: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que consideram que um aluno bem-educado na disciplina de EF é aquele que sabe onde se dirigir quando precisar de apoio específico e especializado na prática da atividade física.

Ex: “O que me parece que seja importante é que se ele um dia mais tarde quiser, sabe onde se tem que dirigir para obter um apoio profissional porque se me doer a barriga eu sei onde tenho que ir. Não é? E se me doer o ouvido, eu sei que tenho que ir ao otorrino e se me doer a garganta a mesma coisa, mas se me doer a unha do pé, eu tenho que ir ao dermatologista, isto funciona um pouco desta maneira. Na Educação Física e na atividade física eu acho que as coisas funcionam desta mesma forma. Basicamente é isso.”

Relação com o outro: foram classificadas nesta subcategoria todas as respostas que consideram fundamental que o bom aluno em EF se preocupe com os seus pares e mantenha uma boa relação com os mesmos.

Ex: “Porque realmente eles aprendem também com a Educação Física a estar bem com o outro. A ter que trabalhar em grupo como em quase nenhuma outra disciplina se desenvolve: é respeitar as diferenças do outro, seja pela positiva ou pela negativa. Ser igual a mim ou diferente.”

Conhecimento de si próprio: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que referiram que o aluno bem-educado em EF é aquele que tem um bom conhecimento de si próprio e se preocupa com a sua individualidade enquanto pessoa, que sabe o que quer da sua vida futura.

Ex: “depois também existe a minha pessoa, não é? Agora, essencialmente aquela questão de definir os objetivos, a pessoa saber o que é que quer da vida é uma coisa difícil e que nós podemos também trabalhar na nossa disciplina, que faz parte desse aluno íntegro e completo, que é a pessoa saber realmente quem é? O que é que quer? O que é que está aqui a fazer? ... E trabalhar isso e dar instrumentos para que essa pessoa possa tomar as decisões mais corretas na altura certa, no momento certo, para mim é fundamental para se ser íntegro e completo. Para ser feliz na sua vida. E eu acho que na nossa disciplina conseguimos claramente fazer isso. E é um espaço privilegiado.”

Integridade: foram classificadas nesta subcategoria todas as respostas que assinalam que o aluno bem-educado em EF é aquele que é honesto nas suas decisões. É um aluno íntegro e completo no que respeita aos seus valores e princípios.

Ex: Que é a serem pessoas íntegras e completas, não é?

Autossuperação: foram classificadas nesta subcategoria todas as unidades de registo que identificam o aluno bem-educado em EF como aquele que é capaz de superar as suas dificuldades. Consegue ultrapassar os seus limites.

Ex: Vai ter dificuldades, como as superar?

Catarse: foram classificadas nesta subcategoria as unidades de registo que explicam que o bom aluno é aquele que tira prazer das aulas de Educação Física.

Ex: “É o aluno que tira o prazer das aulas de Educação Física e que recorda as aulas de Educação Física como algo que lhe deu muito prazer fazer e que esse prazer que ele sentiu nas aulas de Educação Física vai poder continuar a senti-lo para além, na sua vida, portanto o prazer em praticar o exercício físico...”

Categoria perfil do aluno: sob esta designação agrupam-se as subcategorias em que foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram como razões de resposta características do aluno esperado no final do 12º ano de escolaridade ao terminar o curso de EF.

Habilidades motoras: agrupam-se nesta subcategoria todas as unidades de registo que referiram como razões de resposta características dos alunos relacionadas com a demonstração de competências nas habilidades motoras e padrões de movimento que são necessários para as diferentes práticas das matérias físico-desportivas e que foram lecionadas na disciplina de EF.

Ex: “Olha essa questão, eu gostava muito que eles levassem com eles a capacidade de trabalho e de nunca desistirem das coisas. Eu consegui ter um aluno há uns anos atrás que aos 17 anos foi para casa fazer uma grande festa e a Mãe no dia seguinte mandou-me um bolo, porque aos 17 anos fez a primeira cambalhota da vida dele, porque nunca tinha feito, mas nunca fez porque tinha medo e nunca fez porque nunca houve ninguém que lhe dissesse assim: “Ou você faz a cambalhota ou os seus colegas não fazem mais nada!”. Estava tudo sentado à espera que ele fizesse a cambalhota. Coitadinho, ele era um querido. Ele olhava para mim e dizia, 17 anos, já crescido: ” Ó Stôra, mas eu não sou capaz!”. “já lhe disse que fico aqui deste lado a ajudar, a sua colega fica desse a ajudar, uma de cada lado, é impossível não fazer, você faz coisas piores do que isto!”. E ele fez. Ficou contentíssimo. É em primeiro lugar, o “eu não consigo” eles não podem levar para fora da escola. Portanto eles quando chegam lá fora eles têm que dizer assim, “ora bem, eu consigo fazer isto, querer é poder. Eu quero fazer isto, eu quero, eu vou fazer. Eu acho que a escola tem a função fundamental de fazer isto.”

Conhecimento: nesta subcategoria assinalamos todas as unidades de registo que se referem aos alunos como aqueles que têm uma profunda compreensão do conceito de movimento, dos princípios das atividades físicas, das estratégias e táticas utilizadas e de como estes aspetos se aplicam à aprendizagem e desempenho das diferentes atividades físicas.

Ex: Saibam interpretar os diferentes aspetos técnicos e específicos das diferentes modalidades.

Atividade Física regular: nesta subcategoria registamos todas as unidades de resposta que adiantam que o aluno bem formado em EF é aquele que participa regularmente em atividades físicas.

Ex: “Portanto o que eu queria que eles levassem é: encontra-los no paredão, como já encontrei a muitos a fazerem atividade física quando já andam na faculdade. Por acaso não fazem lá no desporto universitário, mas cruzar-me com eles no paredão é bom sinal e depois que eles levem um conjunto de instrumentos, como formas de controlo da atividade física para conhecerem o seu estado físico geral.”

Aptidão Física: Nesta subcategoria categorizamos todas as unidades de registo que se relacionam com as respostas dos professores que explicam que um aluno que termina a sua formação na disciplina de EF deve ter alcançado um bom nível de aptidão física e deve dominar os instrumentos de avaliação da mesma.

Ex: “Essa é uma boa pergunta. Então olha, eu acho que o fitnessgram é das mais-valias para esse mesmo efeito. Não porque seja um programa mais completo do que todos os outros que existem, mas é um programa que tem aspetos muito mais fortes do que realmente outros que possam ser discutíveis. E então, uma porque é um programa prático, um programa operacional, sem custos, pode ser aplicado em qualquer espaço ao ar livre.

Depois porque é um programa que pode ser aplicado, na medida correta a qualquer idade e a pessoas com quaisquer limitações e permitir que eles com o suporte que devem ter ao longo dos anos que passam na Educação Física, também ganhem conhecimentos para transformar o próprio programa, fitnessgram ajustado a eles em termos de como indicar esses indicadores para se autoavaliarem, como se submeterem, no fundo a treinos para melhorar. Porque o fitnessgram, no fundo é um instrumento de avaliação e é realmente essa mais-valia para que cada um tenha a consciência, a preparação para se sujeitar ao fitnessgram e perceber como é que está e o que é que pode vir a fazer. Será uma das coisas muito válidas.”

Responsabilidade social: nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que referiram como razão de resposta características dos alunos que se relacionam com um comportamento pessoal e social responsável. Que têm respeito por si próprios e pelos outros quando considerado o contexto de prática das atividades físicas.

Ex: “Sabes que eu tenho um lema na minha vida, que é educar pelo desporto e foi uma coisa que eu fiz no meu 5º ano e o tema que eu escolhi, foi esse que era educar pelo desporto que é o *transfer* que todos os desportos têm e que é perfeitamente aplicado no nosso dia-a-dia fora dos desportos: o *fair-play*, a educação, o respeito, o civismo, o trabalho de equipa que eu acho que nós cada vez mais trabalhamos pior em equipa, cada vez mais estamos mais egoístas e menos pacientes e menos positivos.”

Saúde, Prazer e autoexpressão: nesta subcategoria classificámos todas as unidades de registo que adiantam que um aluno bem formado ao fim do ensino projetado em EF é aquele que compreende que a EF é uma mais-valia para a sua saúde, para a sua autoexpressão e interação social. Percecionam a disciplina de EF como um prazer e um desafio às suas capacidades individuais.

Ex.:” E é isso que eu gostava aos alunos quando acabam o 12º ano, ao fim de um ano de faculdade e se não fizerem exercício físico que sintam essa falta. Aquele espaço onde se lhes faziam sentir bem, onde, e é uma coisa que eu digo aos alunos, é, dos piores erros que os alunos fazem é faltarem à Educação Física porque têm que ir estudar.

O estudo rende mais se eu for a uma aula de Educação Física e descomprimir os nervos, vou para casa, estou mais relaxado e vou-me concentrar mais no estudo, do que estar a faltar às aulas de Educação Física, faltar aos treinos para ir estudar porque se eu estou habituado a fazer exercício físico, se o exercício físico é importante para mim, se eu tiro isso para me concentrar, vai-me desequilibrar, portanto e tenho sentido e é isso que eu quero realmente que os alunos levem das aulas de Educação Física. É o prazer de praticar desporto e do quanto aquilo é importante para eles.”

Ex: O que é que para mim acho que é fundamental... eles perceberem a importância da atividade física como um estilo de vida saudável, como a necessidade que existe em ter uma vida ativa, que até ao 12º ano é obrigatório, mas que a partir daí eles têm a opção se querem ou não querem e eles perceberem realmente a importância de a terem.

2.8 Verificação da estabilidade na aplicação do sistema de categorização das 14 entrevistas

Para que os dados utilizados nesta etapa da investigação pudessem ser utilizados e aplicados com fidedignidade utilizou-se um teste de fidelidade intra-individual. A partir da análise de conteúdo realizada às 14 entrevistas, ponderou-se a percentagem resultante do acordo entre as duas codificações realizadas com um intervalo de uma semana. Foi utilizada a fórmula de *Bellack* que permite encontrar o índice de fidelidade através de um cálculo simples e fiável, sendo por isso, o processo utilizado neste estudo. Desta forma, foi utilizada a seguinte fórmula:

$$If = \frac{n.^{\circ} \text{ de acordos}}{n.^{\circ} \text{ de acordos} + n.^{\circ} \text{ de desacordos}} \times 100\%$$

Obteve-se um índice global de acordos do sistema de categorização, assim como estimou-se os valores parciais encontrados em cada uma das categorias do sistema em causa (quadro 40).

Quadro 40 Índice de fidelidade intra-observador para cada uma das dimensões em estudo e categorias de análise

DIMENSÃO	CATEGORIA	INTRA-OBSERVADOR
Orientações educacionais	Orientação educacional	100%
	Legitimação da orientação educacional	88,8%
Finalidades educativas	Reorganização das finalidades educativas	100%
	Justificação das finalidades educativas	90,4%
Objetivos gerais	Hierarquização dos objetivos gerais	100%
Quadro Extensão da EF	Concordância QEEF	100%
	Discordância QEEF	100%
	Inclusão de matérias	77,7%
	Exclusão de matérias	83,3%
Matérias/conteúdos	Operacionalização	93,7%
	Motivação	92,8%
	Vida Ativa	85,7%
Planeamento	1ª Opção	86,6%
	2ª Opção	84,6%
	3ª Opção	85,7%
	Regime de opção 11º/12º	83,3%
Coeducação	Separação por género	100%
	Operacionalização/género	86,6%
	Adequação/género	90%
Departamento curricular/grupo disciplina	Decisões curriculares e pedagógicas do professor	90%
	Influência do Departamento/grupo disciplina	85,7%
	Não influência do Departamento/grupo disciplina	80%
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF fitnessgram	80%
	ApF testes	100%
	ApF na escola	89,4%
	ApF avaliação	87,5%
	ApF ideal	88,2%
Aluno «físicamente» bem-educado	Aluno bem-educado em EF	93,3%
	Perfil do aluno	75%
	TOTAL	89,5%

Os resultados obtidos apontaram valores de concordância muito bons quando referidos ao critério adotado, valores superiores a 85% (limite mínimo aceitável) para garantir a fidelidade no sistema de categorização.

2.9 Estudo de caso

Bloor e Wood (2006) no seu livro “Key Words in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts” definem estudo de caso como a “strategy of research that aims to understand phenomena within a single or small number of naturally occurring settings. The purpose may be to provide description through a detailed example or to generate a test particular theories” (p.28). Segundo os autores referenciados os estudos de caso utilizam múltiplos procedimentos metodológicos para recolher informação. As entrevistas, a observação e a análise documental são alguns destes métodos. As notas de campo são referenciadas como uma importante estratégia no estudo de caso. As notas de campo são registadas, são analisadas e são objeto de reflexão do(s) investigador(es). Do ponto de vista de Sampieri, Collado e Lucio (2006), não se trata de escolher um método, mas sim escolher a amostra ou o objeto a ser investigado e por isso definem estudo de caso como sendo a “unidade básica de pesquisa” (p.274). Concordámos com Carmo e Ferreira (2008) quando afirmam que um dos aspetos que define o estudo de caso é a sua investigação em contexto real e vão mais longe citando Yin (1988), explicando que a investigação do fenómeno em contexto real acontece “quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes” (p.234) e quando “são utilizadas muitas fontes de dados” (p.134).

No nosso caso utilizámos a análise do planeamento, a observação não participante e a entrevista retrospectiva.

2.9.1 Caracterização e seleção da amostra do estudo de caso

Tendo em mente o problema de investigação havia que escolher dos professores entrevistados na primeira fase da etapa intensiva, dois docentes que tivessem um perfil de orientação educacional oposto e que nos permitisse testar a teoria em relação à forma como as orientações educacionais podem influenciar as decisões curriculares (Ennis & Chen, 1995, Ennis, 1992). Sabíamos que não existem perfis de orientação educacional puros (Vieira, 2003, 2007), mas professores que podem associar uma ou mais orientações educacionais, sendo que “existem fundamentalmente duas associações entre as diferentes orientações educacionais. . . uma entre as OE de MD e PA, e uma outra que reúne as restantes OE, a RS, a AR e a IE” (Vieira, 2007, p.303). Assim admite-se a existência de pares de orientações educacionais nos perfis de orientação educacional dos professores de Educação Física. Partindo destes pressupostos teóricos os professores que poderiam ser escolhidos para este estudo de caso seriam: E1, E2 (com uma pontuação elevada em MD e PA), E6 e E12 (com uma pontuação alta em RS, AR e IE) (ver quadro 41).

Quadro 41 Caracterização dos potenciais professores do estudo de caso

	OE					Género	Idade	Experiência profissional	Habilitações académicas
	MD	PA	RS	AR	IE				
E1	44	39				Masculino	43 anos	23 anos de serviço	Licenciado
E2	43	41				Masculino	25 anos	03 anos de serviço	Mestre
E6			40	34	39	Masculino	40 anos	17 anos de serviço	Mestre
E12			39	32	42	Masculino	44 anos	22 anos de serviço	Licenciado

Em relação a E1 e E2, representantes da associação entre as OE de MD e PA optámos por E1 por ter mais anos de experiência no ensino e por ter uma idade semelhante a E6 e E12. No que respeita a E6 e E12 (RS/AR/IE) considerámos como critério de exclusão o facto do estabelecimento de ensino do professor que nos concedeu a entrevista E12 ser demasiado distante do local de trabalho e residência do investigador principal da investigação, respetivamente 63,4 Km e 67,6 Km.

Tivemos ainda como critério de seleção a socialização antecipatória de cada um dos potenciais professores para o estudo de Caso. E1 e E6 foram federados durante muitos anos numa modalidade desportiva coletiva.

Os dois professores escolhidos para observarmos as suas aulas e os entrevistarmos *a posteriori* foram E1 e E6. Selecionamos, assim, o professor E1 a quem chamamos Pedro e E6 a quem apelidamos de Rui. Pedro e Rui são pseudónimos usados para assegurar o anonimato escrito e apalavrado no início da investigação.

2.9.2 Caraterização do Professor Pedro

2.9.2.1 Biografia

O Pedro tem 43 anos, 23 anos de serviço e faz parte do quadro de nomeação definitiva da escola onde leciona. Desde sempre, quis ser professor de Educação Física e frequentar um curso dentro desta área. Teve alguma dificuldade em ingressar na opção de Desporto por falta dessa especialidade perto da sua residência, pelo que o seu Pai se opôs à frequência do mesmo. A oposição do seu Pai não teve a ver com a opção em si, mas pelo facto de ser muito novo e ter que se deslocar para muito longe de sua casa. Estudante-trabalhador em parte do seu percurso académico; praticou ténis, natação e futebol, sendo nesta última modalidade desportiva, atleta federado. No momento, pratica atividade física informalmente: (1) com a família (bicicleta e raquetas) e (2) futebol uma vez por semana com um grupo de colegas e amigos.

2.9.2.2 Síntese curricular

Licenciado em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona. Possui experiência profissional na leção da disciplina de Educação Física antes da profissionalização de 1989 até 1995. Treinador de Futebol nos escalões de iniciados, juvenis, juniores e séniores de 1989 até 2001 nos clubes desportivos: Atlético Clube de Arrentela, Clube Desportivo de Paio Pires Clube Desportivo dos Pescadores da Costa de Caparica.

Experiência profissional de lecionação à Formação Técnica de Desporto de 1997 até 2000.

Participou, entre Janeiro de 2001 e Outubro de 2002, por convite do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, na discussão da proposta dos programas das disciplinas de *Organização e Desenvolvimento Desportivo e Práticas Desportivas e Recreativas* do Curso Tecnológico de Desporto. Participou na discussão do programa da disciplina de *Desporto* (opção de oferta de escola no 12º ano).

Ocupou diferentes cargos ao longo dos 23 anos de experiência profissional no Sistema Educativo Português, a saber:

- Membro da Assembleia de Escola;
- Membro do Secretariado de Exames;
- Coordenador do Desporto Escolar;
- Diretor de Instalações;
- Diretor de Turma;
- Responsável pelas provas globais de Educação Física;
- Júri de exame de equivalência.

2.9.2.3 Planeamento

Parte do Planeamento do professor encontra-se em anexo (n. º4). Abstivemo-nos de o transcrever no corpo do texto pela sua extensão, contudo o professor utiliza um modelo de lecionação por etapas, igualmente chamado por “áreas”, como podemos atestar pelo quadro síntese que elaborámos com base nas informações escritas do docente (quadro 42). O professor Pedro planeou o ano letivo tirando o maior partido dos espaços de educação física existentes, possibilitando a lecionação num mesmo espaço, diversas matérias de ensino/aprendizagem (polivalência). Também planeou algumas aulas tendo em conta um espaço de aula e uma única matéria de aprendizagem, pelo que poderíamos caracterizar o seu planeamento por um modelo de lecionação por etapas com pequenos ciclos de atividade.

Quadro 42 Planeamento do Professor Pedro

AP	PA – 12ºT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	AD	Tot.
24	Setembro	19-2ª-P Ap Normas	22-5ª-CI Destreza Basq (Al)	29-5ª-P A (Al) Peso Comp	30-6ª-CI Voleib (Al)						4	23
	Outubro	6-5ª-P Veloc (40m) Basq (Al)	7-6ª-CI MD Bad	13-5ª-R Fut (Al)	14-6ª-G Flex Ginást (Al)	20-5ª-R Dia do Voleib	21-6ª-G Flex MT Ginast Solo (Al)	27-5ª-CI Voleib (1)	28-6ª-R And (Al)		8	
	Novembro	3-5ª-CI Voleib (2)	4-6ª-CI Voleib (3) TP WT	10-5ª-CI Voleib (4)	11-6ª-P A (1) Res Peso	17-5ª-CI Voleib (5) AV	18-6ª-P A Res Peso Fut (1)	24-5ª-G Pavilhão Fechado	25-6ª-R Corta Mato Escolar		7	
	Dezembro	2-6ª-R A Peso Fut (2)	9-6ª-R Fut (3)	15-5ª-G Dia Mundial Sida Voleib (6) AV	16-6ª-R Auto e hétero Atitudes AV						4	
24	Janeiro	5-5ª-P Falta	6-6ª-CI Basq (1)	12-5ª-P A Veloc Comp (1)	12-6ª-CI Basq (2)	19-5ª-P A Veloc Comp (2)	20-6ª-CI Basq (3)	26-5ª-P Aula ICC	27-6ª-CI Basq (4)		7	23
	Fevereiro	2-5ª-P A Veloc Comp (3)	3-6ª-CI Basq (5) AV	9-5ª-R And (1)	10-6ª-G Ginást Al MT(1)	16-5ª-R And (2)	17-6ª-G Ginást MT (2) Bad (1)	23-5ª-R And (3)	24-6ª-G Ginást Solo (1) MT (3) Bad (2)		8	
	Março	1-5ª-R And (4)	2-6ª-G Ginást Solo (2) MT (4) Bad (3)	8-5ª-R Res And (5) Fut (4)	9-6ª-G Ginást Solo (3) MT (5) Bad (4)	15-5ª-G Bad (5) Futevol (1)	16-6ª-G Bad (6) Ginást Solo (4) AV	22-5ª-R Fut (5)	23-6ª-G Auto e hétero Atitudes AV		8	
18	Abril	12-5ª-CI Bad (7) Danc (1) Basq (6)	13-6ª-P Mega Sprinter A Estaf (4)	19-5ª-CI Bad (8) AV Basq (7) Danc (2)	20-6ª-P A Bar Estaf (5)	26-5ª-CI Bad (8) AV Danc (3) Basq	27-6ª-P A Bar Estaf (6)				6	18
	Maio	3-5ª-CI Danc (4) Futevol (2)	4-6ª-P A Estaf (7) AV	10-5ª-CI Danc (5) OW	11-6ª-P A Bar (8)	17-5ª-G AW Danc (6)	18-6ª-R AW Fut (6)	24-5ª-G A Salt alt CF	25-6ª-R AW Fut (7)	31-5ª-G AW Pat. livre	9	
	Junho	1-6ª-R A Bar Fut AV	7-5ª-G Feriado	8-6ª-R Balanc AL Auto e hétero Atitudes AV							3	
Tot. 66	<p>Legenda: AP: aulas previstas; AD: aulas dadas; TP: teórico-prática; WT: trabalhos de grupo teóricos; OW: Orientação dos trabalhos de grupo teóricos; AW: Apresentação dos trabalhos teóricos; Ap: apresentação; ICC: interrupção condições climatéricas; P: pista de atletismo; CI: Campo interior; R: Campo relvado; G: Ginásio; Barra escura: rotação de espaço; Al: avaliação inicial; AV: avaliação; MT: mini-trampolim; Danc: dança; A: atletismo; Basq: basquetebol; And : Andebol; Fut: futebol; Futevol:Futevolei; Voleib: Voleibol; Ginást: ginástica; Pat: Patinagem; Comp: comprimento; MD: medidas antropométricas; Bad: badminton; Flex: flexibilidade; Res:Resistência; Veloc: Velocidade; Bar: Barreiras; Estaf: Estafetas; salt alt: salto em altura; CF: Condição Física;Balanc AL: Balanço do ano letivo. Nota : 8-6ª-R (DATA-DIA-INSTALAÇÃO DESPORTIVA/ESPAÇO DE AULA). PA: Plano anual.</p>											Tot. 64

2.9.2.4 Caracterização da escola

Para a caracterização da escola utilizámos os projetos educativos de escola/agrupamento fornecidos pelos professores em estudo e os relatórios da avaliação externa realizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2011, 2012) efetuados ao abrigo da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro (sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Designámos por escola A, a escola do professor Pedro e B a escola do professor Rui.

2.9.2.4.1 Caracterização da escola A

A escola A está localizada no concelho do Seixal, distrito de Setúbal. Tem um Centro de Novas Oportunidades a funcionar desde o ano letivo de 2007/2008. A escola tem 1073 alunos, distribuídos da seguinte forma:

- 19 turmas do 3º ciclo do ensino básico com 435 alunos;
- 1 turma do curso de educação e formação com 12 alunos;
- 15 turmas dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário com 374 alunos;
- 14 turmas dos cursos profissionais com 252 alunos; e,
- 2 grupos dos cursos de educação e formação de adultos de nível básico e do secundário, num total de 47 alunos.

É uma escola onde o multiculturalismo tem alguma importância. 15,2% dos alunos têm a sua naturalidade noutros Países, onde 8,6% são de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. As tecnologias de informação e comunicação são uma realidade conhecida pelos alunos, já que, uma grande percentagem dos mesmos (92,5%) tem acesso à internet e possui computador em casa. 70,6% dos alunos da escola não beneficia de qualquer apoio económico para a sua vida escolar. Em relação à ocupação profissional dos encarregados de educação, 8,6% exerce a sua profissão no sector terciário e 26,4% tem uma formação secundária ou superior.

A escola tem 141 professores. Apresenta um bom nível de estabilidade profissional, uma vez que 92,2% dos docentes pertencem aos quadros. De referir a experiência profissional dos professores, onde 92,4% têm 10 ou mais anos de serviço e 85,5% presta-os há mais de 10 anos na escola. A média de idades com maior frequência situa-se entre os 50 e 60 anos e constitui-se como 37,8% do corpo docente.

No que concerne aos profissionais da escola, não docentes, a população está distribuída da seguinte maneira:

- Uma Psicóloga;
- Uma técnica de diagnóstico;
- Quatro profissionais de reconhecimento e validação de competências;
- 46 auxiliares de ação educativa, perfazendo um total de 52. 76, 9% detêm um contrato de trabalho na função pública por tempo indeterminado, contribuindo para a estabilidade do funcionamento do estabelecimento de educação e formação.

Quando consultados os resultados atribuídos à escola pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2012), verificámos que obteve:

- classificação de *Bom* no desenvolvimento de ações com impacto na melhoria das aprendizagens, nos resultados sociais e nos percursos escolares dos alunos. Existe um reconhecimento da escola por parte da comunidade envolvente e os resultados académicos dos seus alunos estão, maioritariamente, em concordância com o valor esperado.
- classificação de *Bom* na prestação dos serviços educativos que incluem, na sua maioria, o impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.
- classificação de *Bom* na liderança e gestão, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

2.9.4.2 Caracterização dos espaços e instalações desportivas

A escola A possui espaços polivalentes para a prática da Educação Física e Desporto Escolar. Tem um pavilhão gimnodesportivo de gestão partilhada entre a escola e autarquia. O Gimnodesportivo permite a lecionação da disciplina de Educação Física a duas turmas ao mesmo tempo. Tem um amplo espaço exterior, com relva sintética dividido num campo polidesportivo e pista de atletismo que permite a lecionação de dois professores em simultâneo. Existe ainda um espaço alternativo que é usualmente utilizado para o ensino do softbol e do basebol.

2.9.5 Caraterização do Professor Rui

2.9.5.1 Biografia

O Rui tem 40 anos e 17 de experiência profissional, é professor do quadro de nomeação definitiva da escola B. Tinha, desde os 10, 11 anos o objetivo de ficar ligado ao Desporto profissional, pelo que cedo ambicionou uma profissão ligada a esse tipo de carreira que aponta como uma sua grande paixão. Com o percurso académico percebeu que a profissão ligada ao Desporto passava por ser professor de Educação Física. Foi federado em andebol 18 anos, desde os 10 anos até aos 28 anos de idade. Treinador de andebol que interrompeu quando iniciou o seu trabalho como técnico superior de desporto na autarquia. Continuou ligado ao treino desportivo de andebol enquanto professor do ensino superior. O Desporto está ligado à sua vida, quer como praticante, quer como professor. Neste momento continua a participar em campeonatos de andebol no INATEL. Faz atividade física como forma de ocupar os tempos livres e de lazer.

2.9.5.2 Síntese curricular

Licenciado em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Mestre em Gestão da Formação Desportiva pela Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Diploma de Estudos Avançados (DEA) pelo INEFC da Catalunha (Lérida – Espanha). Doutorando em Fundamentos Metodológicos de Investigação em Ciências da Atividade Física e do Desporto, no INEFC da Catalunha (Lérida – Espanha).

É Professor de Educação Física desde 1994 até ao presente., atualmente a pertencer ao quadro do Agrupamento de Escolas B

Docente da Escola Superior de Educação Almeida Garrett , nas disciplinas de Pedagogia do Desporto e Acompanhamento de Estágio de 1999 a 2001.

É Docente do Instituto Superior de Ciências Educativas (Odivelas) de 2001 até ao presente, lecionando diversas disciplinas/Unidades Curriculares, das quais se destacam as seguintes: Pedagogia do Desporto, Introdução às Atividades Corporais, Metodologia do Treino, Educação Física I e II e Andebol.

Docente da Escola Superior de Educação de Setúbal desde 2009 até ao presente, lecionando as Unidades Curriculares de Pedagogia do Desporto e Desportos Coletivos.

Professor cooperante e orientador do estágio profissionalizante do Curso de Mestrado de educação Física nos ensinos básico e secundário do ISEIT/ Instituto Piaget desde 2011/2012.

Estatuto de Formador atribuído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, na área e domínio C05 Didáticas Específicas (Educação Física).

Estatuto de Formador –, emitido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto do Emprego e da Formação Profissional, Sistema Nacional de Certificação Profissional.

Desempenhou vários cargos pedagógicos e de gestão nas Escolas onde lecionou (coordenador de departamento, diretor de turma, membro do conselho pedagógico, responsável por grupo equipa de desporto escolar, diretor de instalações, membro do secretariado de exames nacionais, membro da equipa de horários).

Experiência profissional como atleta e treinador em Andebol.

2.9.5.3 Planeamento

Quadro 43 Planeamento do professor Rui da turma do 11ºano A

11º A				
Data	Aula n.º	Espaço	Sessão n.º	Matéria
19-Set	1	Polidesportivo Exterior		Apresentação
21-Set	2	Polidesportivo Exterior	1 de 8	Avaliação Inicial
26-Set	3	Pavilhão 1/3	2 de 8	Avaliação Inicial
28-Set	4	Pavilhão 1/3	3 de 8	Avaliação Inicial
03-Out	5	Pavilhão	4 de 8	Avaliação Inicial
10-Out	6	Ginásio	5 de 8	Avaliação Inicial
12-Out	7	Ginásio	6 de 8	Avaliação Inicial
17-Out	8	Polidesportivo Exterior	7 de 8	Avaliação Inicial
19-Out	9	Polidesportivo Exterior	8 de 8	Avaliação Inicial
24-Out	10	Pavilhão 1/3	1 de 5	Aula Teórica
26-Out	11	PAA - Basquetebol		PAA
31-Out	12	Pavilhão 1/3	2 tempos de 16	Voleibol
02-Nov	13	Pavilhão 1/3	4 de 16	Voleibol
07-Nov	14	Pavilhão	6 de 16	Voleibol
09-Nov	15	Pavilhão	8 de 16	Voleibol
14-Nov	16	Pavilhão	10 de 16	Voleibol
16-Nov	17	Pavilhão	12 de 16	Voleibol
21-Nov	18	Ginásio	1 de 3 / 1 de 10	Salto em altura/Ginástica
23-Nov	19	Ginásio	2 de 3 / 2 de 10	Salto em altura/Ginástica
28-Nov	20	Ginásio	3 de 3 / 3 de 10	Salto em altura/Ginástica
30-Nov	21	Ginásio	2 de 5	Aula Teórica
05-Dez	22	Polidesportivo Exterior	Teste 1º Período	Avaliação Escrita
07-Dez	23	Polidesportivo Exterior	1 de 14 / 1 de 12	Futebol/Basquetebol
12-Dez	24	Polidesportivo Exterior	2 de 14 / 2 de 12	Futebol/Basquetebol
14-Dez	25	Polidesportivo Exterior	3 de 14 / 3 de 12	Futebol/Basquetebol
02-Jan	26	Pavilhão 1/3	2 de 12	Badminton
04-Jan	27	Pavilhão 1/3	4 de 12	Badminton
09-Jan	28	Pavilhão 1/3	6 de 12	Badminton
11-Jan	29	Pavilhão 1/3	3 de 5	Aula Teórica
16-Jan	30	Pavilhão	4/4 de 12/14	Futebol/Basquetebol
18-Jan	31	Pavilhão	5/5 de 12/14	Futebol/Basquetebol
23-Jan	32	Pavilhão	6/6 de 12/14	Futebol/Basquetebol
25-Jan	33	Pavilhão	7/7 de 12/14	Futebol/Basquetebol
30-Jan	34	Ginásio	1 de 4 / 4 de 10	Dança/Ginástica
01-Fev	35	Ginásio	2 de 4 / 5 de 10	Dança/Ginástica

06-Fev	36	Ginásio	3 de 4 / 6 de 10	Dança/Ginástica
08-Fev	37	Ginásio	4 de 4 / 7 de 10	Dança/Ginástica
13-Fev	38	Polidesportivo Exterior	1 de 2 / 8 de 14	Velocidade/Peso/Futebol
15-Fev	39	Polidesportivo Exterior	2 de 2 / 9 de 14	Velocidade/Peso/Futebol
27-Fev	40	Pavilhão 1/3	8 de 12	Badminton
29-Fev	41	Pavilhão 1/3	10 de 12	Badminton
05-Mar	42	Pavilhão 1/3	12 de 12	Badminton
07-Mar	43	Pavilhão 1/3	4 de 5	Aula Teórica
Data	Aula n.º	Espaço	Sessão n.º	Matéria
12-Mar	44	Pavilhão	10 de 14 / 8 de 12	Futebol/Basquetebol
14-Mar	45	Pavilhão	11 de 14 / 9 de 12	Futebol/Basquetebol
19-Mar	46	Pavilhão	Teste 2º Período	Avaliação Escrita
21-Mar	47	Pavilhão	12 de 14 / 10 de 12	Futebol/Basquetebol
11-Abr	48	Ginásio	1 de 3 / 8 de 10	Luta/Ginástica
16-Abr	49	Ginásio	2 de 3 / 9 de 10	Luta/Ginástica
18-Abr	50	Ginásio	3 de 3 / 10 de 10	Luta/Ginástica
23-Abr	51	Polidesportivo Exterior	1 de 3	Resistência/Dardo
30-Abr	52	Polidesportivo Exterior	2 de 3	Resistência/Dardo
02-Mai	53	Polidesportivo Exterior	3 de 3	Resistência/Dardo
07-Mai	54	Pavilhão 1/3	13 de 14 / 11 de 12	Futebol/Basquetebol
09-Mai	55	Pavilhão 1/3	14 de 16	Futebol/Basquetebol
14-Mai	56	Pavilhão 1/3	14 de 14 / 12 de 12	Futebol/Basquetebol
16-Mai	57	Pavilhão 1/3	16 de 16	Voleibol
21-Mai	58	Pavilhão	5 de 5	Aula Teórica
23-Mai	59	Pavilhão	1 de 6	Futebol
28-Mai	60	Ginásio	2 de 6	Futebol
30-Mai	61	Ginásio	Teste 3º Período	Avaliação Escrita
04-Jun	62	Polidesportivo Exterior	3 de 6	Futebol
06-Jun	63	Polidesportivo Exterior	4 de 6	Futebol
11-Jun	64	Pavilhão 1/3	5 de 6	Futebol
13-Jun	65	Pavilhão 1/3	6 de 6	Avaliação Final

O Professor Rui dá primazia a um modelo de lecionação por ciclo de atividades, também apelidado por “blocos”. Todavia, existem aulas politemáticas dentro daquilo que o professor entende serem matérias da mesma área desportiva. Poderíamos afirmar que se trata de um modelo por ciclos de atividade com algumas aulas politemáticas.

2.9.5.4 Caracterização da escola B

O agrupamento de escolas B está situado no concelho do Barreiro, distrito de Setúbal. É um agrupamento com nove estabelecimentos de ensino:

- 1 jardim-de-infância;
- 3 escolas básicas de 1º ciclo com jardim-de-infância;
- 3 escolas EB1 (escolas do 1º ciclo do ensino básico); e
- a escola-sede, uma escola básica e secundária.

O número de estudantes deste agrupamento é de 1688, sendo:

- 223 da educação pré-escolar;
- 606 do primeiro ciclo do ensino básico (CEB);
- 287 do 2º CEB;
- 288 do 3º CEB;
- 208 do ensino secundário, dos cursos científico-humanísticos (145 alunos) e dos cursos profissionais (63 discentes);
- 76 dos cursos de educação e formação de nível II e finalmente;
- 92 formandos do curso de educação e formação de adultos.

20,2 % dos alunos deste agrupamento (341) beneficiam de apoio económico no âmbito da ação social escolar. 60% dos alunos possui computador e internet em casa. 12% dos alunos são estrangeiros com naturalidade nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Cabo-Verde, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe) e na Roménia.

O agrupamento é considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2010; com características geográficas suburbanas está inserido num contexto social desfavorecido. Segundo o relatório de avaliação externa, realizado pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência [IGEC] (2011) o contexto social é caracterizado por uma grande diversidade cultural e étnica, onde existem problemas de violência. Pobreza e exclusão social.

O corpo docente das escolas é constituído por 188 professores, sendo 83 do quadro de agrupamento, 37 do quadro de zona pedagógica e 68 são contratados.

O pessoal não docente é composto por sete assistentes técnicos e 38 assistentes operacionais. O agrupamento tem ainda na escola-sede uma assistente social, uma mediadora, duas psicólogas e três animadores socioculturais.

Os encarregados de educação exercem a sua profissão no sector terciário (43,6%), no sector secundário (21,7%) e no sector primário (0,6%). De realçar que 34,1% estão no desemprego ou a escola desconhece a sua profissão. Em relação às habilitações académicas, constata-se que:

- 55,4% tem a escolaridade entre o 1º e 3 CEB;
- 17,8% tem o ensino secundário;
- 9,3% tem o ensino superior;
- 17,5% não possui qualquer tipo de habilitação.

Os domínios da avaliação da IGEC estão estruturados no relatório de apreciação do agrupamento de escolas B (2011) de forma diferente do relatório da escola A (2012). Embora seja diferente na forma de redação, não o é, em relação ao conteúdo. Assim foram atribuídos a menção de *Suficiente* na prestação do serviço educativo; *Bom* na organização e gestão escolar; *Suficiente* na liderança e *Suficiente* na capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento.

2.9.5.4.1 Caracterização dos espaços e instalações desportivas

Em relação aos recursos espaciais da escola, existem essencialmente três espaços:

- Um pavilhão gimnodesportivo com características de polivalência. Tem condições para a lecionação de diferentes temáticas de ensino em simultâneo, numa mesma aula. Possibilita o ensino da Educação Física a dois professores ao mesmo tempo (um utiliza 2/3 do pavilhão e outro 1/3).

- Espaço dentro do pavilhão gimnodesportivo que corresponde a uma sala destinada à lecionação de ginástica, dança e desportos de combate.

- Espaços desportivos exteriores. Um campo de futebol de sete onde também configuram, desenhados, no mesmo espaço dois campos de basquetebol. Em redor deste espaço existe uma pista de atletismo.

Existe ainda um espaço envolvente à escola propício à prática de corridas de cortamato e orientação.

2.9.6 Observação

Schreider e Aswer-Self (2011) adiantam que é necessário decidir, antes de principiar um *trabalho de campo*, quem vamos observar e o que vamos observar. Os autores usam preferencialmente nas suas investigações cadernos em branco, onde escrevem extensa e exaustivamente as suas notas em relação ao objeto observado. A metodologia de trabalho de campo, também chamada de estudo de caso ou pesquisa de terreno, pressupõe, segundo Costa (2001), a presença do investigador no contexto social a ser observado e o contacto direto com as pessoas que queremos observar. Para Iturra (2001) é necessário fazer a distinção entre observação participante e trabalho de campo e para o autor a diferença é simples:

A observação participante é o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo; o trabalho de campo é o processo que envolve mais aspectos de conduta social, dentro dos quais o comportamento manifesto é observado. (Iturra, 2001, p.149)

A esta altura é conveniente definir o que os diferentes autores, já citados, definem como observação participante e observação não participante. De uma maneira geral o que distingue os dois tipos de observação é o “envolvimento do observador no campo do objecto do estudo” (Carmo & Ferreira, 2008, p.120). Para estes autores, “se o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerada como participante” (p.120). Por outro lado o investigador pode adotar “explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papeis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.121).

Para Thomas, Nelson e Silverman (2011) a observação na investigação qualitativa é vista da seguinte da seguinte forma:

Observation in qualitative research generally involves spending a prolonged amount of time in the setting. . . . Although some researchers use cameras to record what is occurring at the research site, that method is uncommon and most researchers use field notes to record what has occurred in the setting. (p.359)

Para melhor compreendermos esta técnica de recolha de dados apresentamos a sistematização de Patton¹⁹ (2002) (figura 50).

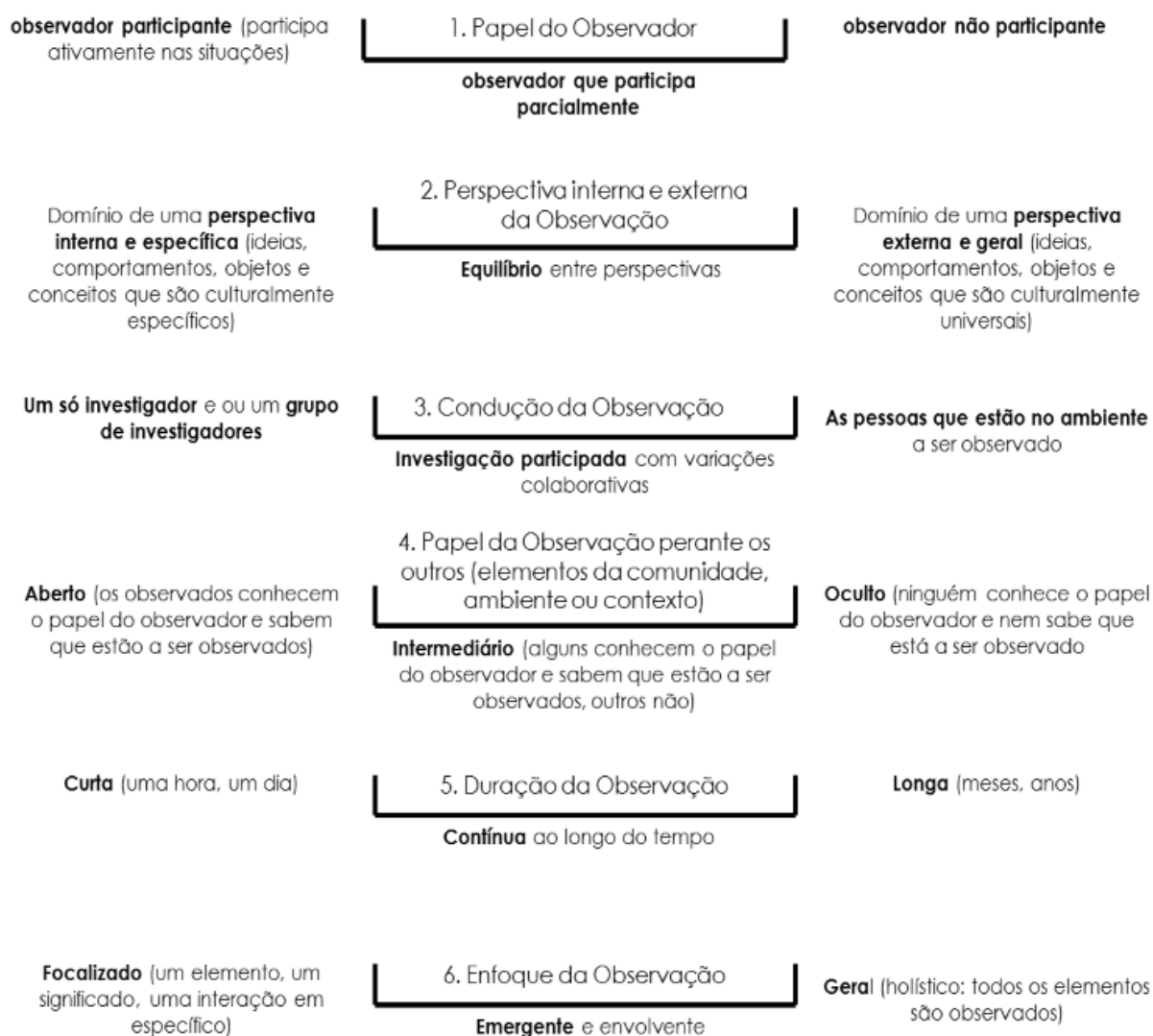


Figura 50 Dimensões da variedade da observação no trabalho de campo (Patton, 2002, p.277).

¹⁹ Tradução natural da língua inglesa para a língua portuguesa.

Posto isto, optámos essencialmente pela «observação não participante», de «longa» duração, com um papel «aberto» perante os professores e alunos; «geral», no sentido de perceber de forma holística os elementos em contexto de aula, utilizando «dois observadores» numa perspectiva de cultura específica de observação.

Seguindo este quadro metodológico de Patton (2002), o processo e procedimentos adotados foram os seguintes:

2.9.6.1 Observação não participante

Os locais de observação foram visitados antes de começarmos o trabalho de campo propriamente dito para conhecermos as escolas, os alunos e a direção. Mais uma vez foram transmitidos os objetivos da investigação. Inicialmente, propusemo-nos a utilizar acelerómetros para avaliar o nível da atividade física dos alunos. Avaliámos a composição corporal de cada um dos alunos através do método da *bioimpedância* na primeira aula observada. Por motivos de incompatibilidade de instrumentos (recolha e sistematização da base de dados) abandonámos esta metodologia e este eixo de investigação. Foi explicado o motivo do abandono aos professores (Pedro e Rui) e fornecemos os dados já recolhidos dos seus alunos. Foi ainda necessário a autorização dos encarregados de educação para estarmos presentes na unidade de ensino de cada um dos professores.

O processo de autorização foi muito célere graças à competência e eficiência dos professores deste estudo de caso. Percebemos que gravar as aulas seria um procedimento complexo pelo que optámos por uma observação natural com registo de notas de campo, descrevendo de forma extensa e exaustiva tudo o que se passava nas aulas, seguindo os conselhos de investigação de Thomas, Nelson e Silverman (2011). O objetivo seria a recolha de dados para confrontar os professores na entrevista de retrospectiva e de estimulação da memória e mais uma vez triangular os dados recolhidos ao longo de toda a investigação. As notas de campo recolhidas servem para percebermos como é que os eventos observados podem auxiliar a responder às nossas questões iniciais de investigação e serão utilizadas durante a análise subsequente de todos os dados.

Ainda que tivéssemos optado pela observação não participante existiu no processo situações de observação participante, nomeadamente quando o observador principal do estudo foi convidado a lecionar parte da aula do professor Rui numa temática onde tem grande experiência de ensino: dança tradicional portuguesa. Foi sugerido aos alunos do 11º A o ensino da “erva-cidreira”, dança de roda tradicional do Ribatejo e conteúdo do nível introdutório dos Programas Nacionais de Educação Física.

2.9.6.2 Condução e perspectiva da observação

Não utilizámos um sistema de observação sistematizado e indutivo como Carreiro da Costa (1988), Januário (1992) e Diniz (1997) porque esse, não era o objetivo para a nossa investigação. Todavia, estando familiarizados com os sistemas de observação utilizados nos estudos científicos da especialidade, procurámos aferir conceitos de uma cultura específica da docência da disciplina de Educação Física. As aulas foram observadas por dois investigadores, tendo um deles, estado presente em 1/3do total das mesmas. Esta presença de um investigador da especialidade de exercício e saúde, com 19 anos de experiência no ensino da Educação Física, serviu fundamentalmente para aferir os conhecimentos científicos e técnicas da área da cultura física. Foram estabelecidos critérios para a descrição escrita (dados brutos) dos episódios observados. O treino e discussão entre pares nesta etapa da investigação tiveram o objetivo principal de perceber se os dois investigadores observavam da mesma forma os episódios de gestão de aula, os comportamentos dos alunos e principalmente a atividade do professor durante a sessão de ensino. Existiram poucas divergências entre os observadores no que se pode definir como técnicas de intervenção pedagógica. Os dados brutos²⁰ foram comparados ao fim de cada uma das cinco aulas observadas em conjunto e constatou-se não existirem grandes diferenças na descrição do conteúdo observado.

²⁰ Os dados brutos da observação encontram em anexo (n.º5).

2.9.6.3 Papel, duração e enfoque da observação

Toda a comunidade educativa tinha conhecimento da existência da investigação em curso que teve a duração de 6 semanas (contabilizando a 1ª semana de visita e de preparação do trabalho de campo) durante o 3º período letivo de 2011/2012, como a seguir se descreve:

Quadro 44 Cronograma das observações no mês de Maio

Maio 2012						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
11º A (90')11:45/13:3		11º A (90')11:45/13:3	12º T (90')15:15/16:4	12º T (90')10:05/11:3		
14	15	16	17	18	19	20
11º A (90')11:45/13:3		11º A (90')11:45/13:3	12º T (90')15:15/16:4	12º T (90')10:05/11:3		
21	22	23	24	25	26	27
11º A (90')11:45/13:3		11º A (90')11:45/13:3	12º T (90')15:15/16:4	12º T (90')10:05/11:3		
28	29	30	31			
11º A (90')11:45/13:3		11º A (90')11:45/13:3	12º T (90')15:15/16:4			

Quadro 45 Cronograma das observações no mês de Junho

Junho 2012						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado	Domingo
				1 12º T (90')10:05/11:3	2	3
4	5	6	7	8 12º T (90')10:05/11:3	9	10
11º A (90')11:45/13:3	11º A (90')11:45/13:3		FERIADO	12º T (90')10:05/11:3		
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

As turmas observadas são turmas do ensino secundário, já que estudamos os diferentes currículos (institucional e operativo) neste ciclo de ensino. Observámos um 12º ano (12º T) atribuído ao Professor Pedro, durante 10 aulas de 90 minutos; e um 11º ano (11º A) do professor Rui, durante 9 aulas de 90 minutos. Os professores tinham «continuidade pedagógica» em relação às suas turmas, ou seja o Professor Pedro acompanha os seus alunos desde o 10º ano e o Professor Rui conhece os seus alunos desde o 9º ano de escolaridade. O enfoque principal desta observação recai na atividade do professor, ainda que não fosse negligenciado outros episódios ocorridos em contexto de sala de aula.

2.9.7 Entrevista retrospectiva e de estimulação da memória

Abstemo-nos de explicar os motivos, objetivos, vantagens e desvantagens deste instrumento de recolha de dados, uma vez que já o fizemos aquando da explicação da administração da entrevista semi-estruturada. Os critérios de transcrição e o tratamento dos dados destas duas entrevistas são exatamente os mesmos que utilizámos nas entrevistas semi-estruturadas e de aprofundamento na primeira parte da etapa intensiva do estudo. Deste modo, vamo-nos focar em três importante aspetos que permitem a clarificação do processo desta fase da investigação: estrutura, validação e condições de realização da entrevista retrospectiva. Apresentaremos, igualmente, o sistema de categorização do tipo indutivo-dedutivo fruto do tratamento dos dados. De destacar que a entrevista foi administrada depois do período de observação.

2.9.7.1 Estrutura da entrevista

A análise de literatura permitiu-nos encontrar uma entrevista que mede as orientações educacionais e crenças dos professores de Ciências. Luft e Roehrig (2007) apresentam no seu artigo “Capturing Science Teachers’ Epistemological Beliefs: The development of the Teacher Beliefs Interview” uma entrevista semi-estruturada que têm vindo a “afinar” nos últimos cinco anos. Tratou-se de um estudo realizado nos Estados Unidos para explorar as crenças dos professores de Ciências em início de carreira com diferentes programas de indução profissional e professores experientes. Este estudo longitudinal permitiu desenvolver mapas que permitiram a descrição e definição das diferentes crenças dos professores. É uma entrevista que é o produto da análise de diversas entrevistas semi-estruturadas a mais de 100 estagiários, orientadores de estágio e professores experientes. O nosso objetivo foi adaptar esta entrevista para a área curricular e disciplinar da Educação Física, já que o quadro teórico era o mesmo: orientações educacionais e a entrevista era estruturada em dois principais domínios, o conhecimento e a aprendizagem. Dois domínios em que poderíamos comparar os dois professores observados e entrevistados com diferentes orientações educacionais na disciplina que lecionam.

Outros dois princípios em que a entrevista está fundamentada e que concordamos em pleno, são os seguintes:

- A forma de entender as crenças dos professores é torná-las visíveis;
- As crenças podem ser identificadas através do autorrelato daquilo que deve ser feito ou não na prática educativa.

Este último princípio era o que queríamos ver clarificado na nossa investigação. Tínhamos a observação dos professores focalizada, essencialmente, para o conteúdo lecionado e para os métodos de ensino usados na aula e como aplicavam os seus conhecimentos naquilo que deve ou não, ser ensinado na disciplina de Educação Física; e em última análise, este aspeto é revelador da orientação educacional do professor.

Quando analisámos o estudo de Luft e Roehring (2007) constatámos que as respostas às questões de entrevistas deixavam antever uma visão personalizada do ensino, muitas vezes construídas sobre episódios específicos da sala de aula e continham componentes afetivas e de avaliação. Para além disso, examinavam algumas das perguntas de forma a perceber a orientação para o conhecimento do conteúdo. O conteúdo e o racionalismo académico estão na base das orientações educacionais de Mestria disciplinar e de Processo de aprendizagem. Esta era uma entrevista que nos permitiria comparar os dois professores observados nos mesmos domínios: a forma como o conhecimento na disciplina é aplicado e como é que os alunos devem-na aprender. Eis o guião original da entrevista:

1. How do you maximize student learning in your classroom? (learning)
2. How do you describe your role as a teacher? (Knowledge)
3. How do you know when your students understand? (learning)
4. In the school setting, how do you decide what to teach and what not to teach?
(Knowledge)
5. How do you decide when to move on to a new topic in your classroom? (Knowledge)
6. How do your students learn science best? (learning)
7. How do you know when learning is occurring in your classroom? (learning) (Luft & Roehrig, 2007, p.43)

A nossa versão a seguir à validação e fidelidade deste instrumento para a área da Educação Física, ficou da seguinte maneira:

1. Quais eram os seus principais objetivos e as suas expectativas em relação ao desempenho dos seus alunos nesta unidade de ensino?
2. O que é que mais valorizou nestas 6 semanas de aulas?
3. Como descreveria o seu papel como professor nesta unidade de ensino? O que é para si, um professor eficaz na condução do ensino em Educação Física?

4. Como acha que potencializou as aprendizagens dos alunos ao longo desta unidade de ensino?

5. Como é que decidiu quando passar para um novo tópico ou conteúdo na sala de aula, ou para a aula seguinte?

6. Como é que acha que os seus alunos melhor aprendem os conteúdos da Educação Física? Pode-me dar exemplos desta unidade de ensino?

7. Como é que sabe que os alunos estão realmente a aprender, ou que está a acontecer a aprendizagem na sala de aula? Pode-me dar alguns exemplos práticos ocorridos ao longo destas 10 aulas?

8. Vou agora colocar-lhe algumas questões que se prendem com episódios muito específicos ocorridos ao longo deste trabalho de campo, pode ser?

Tínhamos o objetivo de compreender a tomada de decisão curricular pelos professores no quadro teórico das orientações educacionais.

2.9.7.2 Validação e fidelidade da entrevista retrospectiva

Foi pedida a autorização para a utilização e adaptação da *Teacher Beliefs Interview*. O guião da entrevista foi traduzido da língua inglesa (norte-americano) para a língua portuguesa através de um processo metodológico de tradução como já foi explicado anteriormente, quando descrevemos a primeira parte da validação do VOI-SF.

A fim de determinar a validade das questões da entrevista, realizámos um pré-teste a dois professores: um professor de Ciências e Matemática e outro de Educação Física do 2ºCEB (anexo 6), retirando as características da técnica retrospectiva. Ao princípio julgámos que as respostas poderiam ser idênticas, mas, os dois professores demonstraram o conhecimento específico de cada uma das áreas curriculares onde são especialistas. As respostas dadas pelo professor de Ciências e Matemática eram diferentes das do seu colega de Educação Física, pelo que percebemos que a nossa adaptação da entrevista media exatamente aquilo que queríamos medir, apoiando a fiabilidade das questões.

Repetimos posteriormente o pré-teste com três professores de Educação Física do 3ºCEB com dois principais objetivos: perceber se as respostas demonstravam uma terminologia científica comum (na explicação do conhecimento e aprendizagem da Educação Física escolar) e se as questões eram claras e objetivas. As respostas deixaram transparecer as diferentes orientações educacionais que cada um dos professores de educação física possui na condução do seu ensino, pelo que iam de encontro ao nosso objetivo. A entrevista foi, depois, enviada para o grupo de especialistas para validação externa. A sua assessoria permitiu-nos realizar algumas modificações no guião. O processo de validação da entrevista, até à sua aplicação, pode ser visto na figura 51.

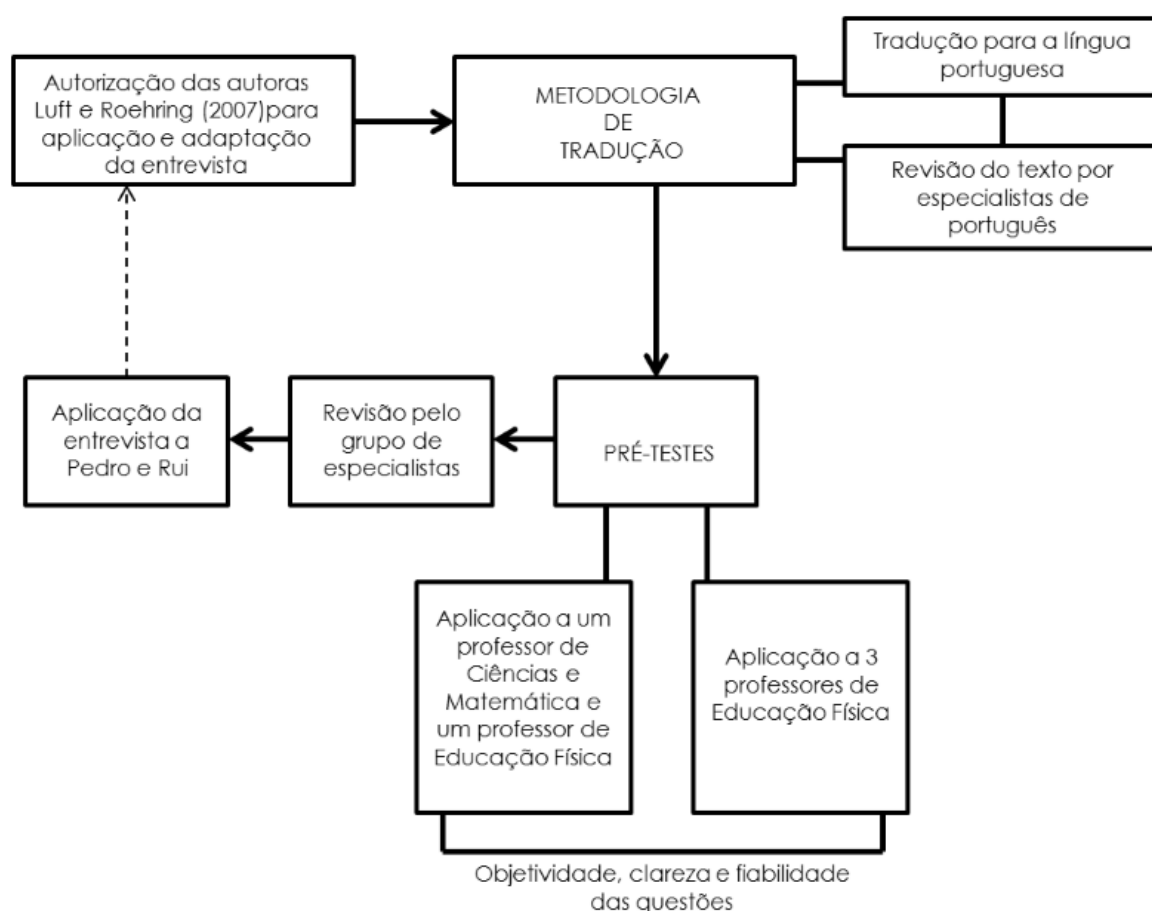


Figura 51 Processo de validação da entrevista retrospectiva e de estimulação da memória.

2.9.7.3 Condições de realização da entrevista

“Interviews are conducted individually when the researcher believes privacy is essential, when the topics probed are individualized for each person, or when the interviewer wants to explore each person’s responses in depth” (Lodico, Spaulding & Vuegtle, 2010, p.122).

Para além destes aspetos, que foram ambos considerados, havia ainda a questão da estimulação da memória através da técnica da entrevista retrospectiva, na forma como foram colocadas as questões. De realçar que já conhecíamos os professores da entrevista geral semi-estruturada (realizada no início da etapa intensiva) e das observações (em ambiente natural de ensino). Contactamos ainda os dois professores *a posteriori* para clarificar aspetos do seu planeamento, pelo que se criou um ambiente de confiança e uma relação profissional profícua entre nós. Este facto contribuiu para a grande naturalidade e à vontade dos professores quando inquiridos nesta última etapa da investigação. Possibilitou e acentuou o carácter interativo na relação entrevistador/entrevistado, permitindo evocar todo o tipo de temáticas do ensino e aprendizagem da Educação Física.

Os professores foram entrevistados de acordo com as suas disponibilidades pessoais e profissionais. As entrevistas foram administradas em espaços fechados. O professor Pedro optou por ser entrevistado numa biblioteca municipal, num espaço próprio para esse efeito. O Professor Rui foi entrevistado na sua escola. As entrevistas foram, sobretudo, orientadas para os objetivos e expectativas dos professores durante a unidade de ensino lecionada e observada. Procurámos perceber, de uma forma aprofundada, os motivos de algumas decisões interativas em contexto de ensino. As entrevistas foram imediatamente aplicadas após o término da unidade de ensino, que coincidiu com o final do ano letivo. Este procedimento foi propositado para que os professores fossem capazes de se lembrar acerca das suas decisões curriculares em cada uma das aulas.

As entrevistas foram gravadas em áudio pelo mesmo equipamento utilizado nas entrevistas efetuadas aos 14 professores (*Philips Voice Tracer LFH0602*) e tiveram a seguinte duração (quadro 46):

Quadro 46 Duração das entrevistas retrospectivas

Entrevista	Orientação Educacional	Tempo de entrevista
PEDRO	MD/PA	01:24:59
RUI	RS/IE	01:07:49

A duração média das duas entrevistas foi de 01:16:04 horas. As duas entrevistas tiveram um tempo de duração muito idêntico. O Professor Pedro esteve apenas mais 17:10 minutos em entrevista do que o seu colega Rui.

2.9.7.4 Tratamento dos dados da entrevista de aprofundamento

Para o tratamento dos dados da entrevista de aprofundamento e estimulação da memória seguiu-se os mesmos procedimentos que adotamos no tratamento das 14 entrevistas semi-estruturadas. Procedeu-se a uma análise de conteúdo do tipo lógico-semântico, indutivo-dedutivo respeitando a transcrição integral dos dados obtidos.

Assim, para o tratamento dos dados das entrevistas foram definidas *a priori* duas categorias a que chamámos dimensões:

- DIMENSÃO ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS.
- DIMENSÃO OPERACIONALIZAÇÃO DAS OE EM CONTEXTO DE AULA.

A dimensão orientações educacionais é constituída por duas categorias: (1) Conhecimento e (2) Aprendizagem definidas de forma dedutiva, de acordo com as questões formuladas no guião de entrevista e com base na teoria do conhecimento (Luft & Roehring, 2007; Ennis, 1992).

Apresenta-se de seguida a definição destas duas dimensões e duas categorias (quadro 47), bem como as restantes categorias e subcategorias definidas com base no conteúdo encontrado (forma indutiva) constituindo-se no nosso sistema de categorização.

Quadro 47 Definição de dimensões e categorias das entrevistas de aprofundamento e estimulação da memória

Designação da Dimensão	Definição da dimensão	Designação da categoria	Definição da categoria
Orientações educacionais	Esta dimensão define a forma como os professores encaram a disciplina de Educação Física, com base no conhecimento que têm desta área curricular, bem como o modo como valorizam a aprendizagem dos seus alunos.	Conhecimento	Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores revelam o saber acerca da Educação Física Escolar. Serão analisadas nesta categoria as questões 2, 3 e 5 do guião de entrevista de retrospectiva e aprofundamento da unidade de ensino de cada um dos professores.
		Aprendizagem	Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores entendem e valorizam a aprendizagem dos seus alunos. Serão analisadas nesta categoria as questões 1, 4, 6 e 7 do guião de entrevista de retrospectiva e aprofundamento da unidade de ensino de cada um dos professores.
Operacionalização das OE em contexto de aula	Esta dimensão define a forma como os professores demonstram e evidenciam as suas OE em episódios específicos no espaço de aula.		

2.9.7.4.1 Dimensões Orientações Educacionais

Categoria conhecimento

Empenhamento: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à valorização da dedicação e aplicação dos alunos nas tarefas em aula por parte dos professores.

Ex: “(...) acima de tudo valorizei a aplicação dos alunos”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Motivação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores aos índices motivacionais dos alunos em contexto de aula. Refere-se igualmente à importância que os professores deram ao papel fundamental que o professor deve ter junto dos seus alunos, incentivando-os constantemente na realização das tarefas propostas em aula, tendo em vista a sua progressão na aprendizagem.

Ex: “Como professor, é tentar levar todos minimamente motivados e foi essa sempre a minha preocupação, e tentar que eles aprendam.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Clima de Aula: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao ambiente de trabalho positivo em aula que favoreça o processo ensino - aprendizagem.

Ex: “ (...) a grande preocupação é manter, aula a aula, um clima próprio para a aprendizagem (...) um clima de aula propício onde eles fossem aprendendo todos”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Aprendizagem Formal: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a progressão e evolução dos seus alunos, aula a aula, nos vários conteúdos disciplinares que fazem parte dos Programas nacionais de a Educação Física.

Ex: “ (...) a grande preocupação (...) é que eles vão progredindo nos conteúdos”.
(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Classificação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à classificação final em Educação Física como fator motivador dos alunos para a aprendizagem e empenhamento nas aulas.

Ex: “porque se eles perceberem que estão a trabalhar, no caso do 12º ano, que também melhora a nota, (...) se eles perceberem que estão a trabalhar para tentarem aprender qualquer coisa que lhes pode ser útil (...) sentem-se mais motivados.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Divertimento: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao bem-estar, à alegria e à diversão dos alunos em contexto de aula.

Ex: “Aquilo que eu valorizo é que os meus alunos (...) se divirtam nas aulas de educação física, que tenham a sensação de que, quando acabou a aula, valeu a pena (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Atividade Física ao longo da vida: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância e utilidade dada pelos professores às aulas de Educação Física como forma de aquisição de hábitos de vida saudáveis e como forma de os alunos nunca deixarem de praticar exercício físico após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Ex: “(...) para mim a corrida não é perda de tempo, é uma tentativa de promoção do tal estilo de vida ativo que eu quero que eles tenham no futuro. Eu quero é que eles tomem o gosto pela prática e que continuem a praticar Desporto (...) o que eles quiserem (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Aprendizagem Lúdica: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a progressão e evolução dos seus alunos de uma forma divertida em todas as aulas, sendo fundamental a alegria e bem-estar dos alunos em contexto de aprendizagem.

Ex: “ (...) Aquilo que eu valorizo ao longo do ano é que os meus alunos aprendam (...), que os meus alunos se divirtam nas aulas de Educação Física. (...) Sempre de uma forma lúdica.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Respeito entre colegas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores a uma boa relação entre os seus alunos, nomeadamente a existência de consideração entre eles.

Ex: “ (...) e que respeitem os colegas, que respeitem os adversários”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Avaliador Objetivo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com que o processo de avaliação seja isento, imparcial e rigoroso. Ex: “ (...) procuro sempre tentar avaliá-los de forma muito objetiva (...) como direi, não maquinal, mas um pouco menos sentimental”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Ensino/Aprendizagem: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância que os professores deram quer ao seu papel como transmissor de conhecimentos e competências quer à apreensão dessas mesmas competências por parte dos seus alunos. Ex: “ (...) para mim, vejo a Educação Física desta forma, , é tentar ensiná-los (...) e tentar que eles aprendam.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Feedback: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de constantes reações da sua parte perante aquilo que os alunos vão fazendo ao longo da aula, tendo realçado a relevância de reações positivas à prestação dos alunos.

Ex: “ (...) tentar dar-lhes sempre um bocadinho de feedbacks mais precisos em aula (...) um feedback positivo que seja para que eles sintam que o professor está ali e está com eles.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Autonomia: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores a um tipo de processo de aprendizagem livre, independente e emancipado por parte dos alunos, em que o professor apenas assume o papel de árbitro.

Ex: “ (...) eu gostava de ser como árbitro, estar lá para aquilo que é essencial, mas (...) passar o mais despercebido possível. O que eu gostava era que os alunos (...) fizessem tudo de uma forma autónoma”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Interação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a relação interpessoal com os seus alunos e com a importância que essa relação pode ter nos ganhos e/ou perdas na motivação e consequente aprendizagem dos conteúdos.

Ex: “ (...) eu dou muita importância á relação professor/aluno porque só com uma boa relação professor/aluno é que a gente consegue tirar o melhor deles e esse cativar da relação é muito importante (...).”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Planificação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores organizam previamente o seu trabalho, manifestando preocupações com inúmeras variáveis que lhes permitem traçar um plano de trabalho com as suas turmas.

Ex:” (...) com base nisso tenho uma noção exata de quantas aulas efetivamente vou ter, e portanto, os conteúdos estão mais ou menos escolhidos antes porque, com base na avaliação inicial, eu percebo se posso ir mais além ou se tenho de ficar pelos conteúdos iniciais (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Avaliação inicial: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores mencionaram a existência de uma avaliação no início do ano letivo nas várias matérias da educação Física que lhes permitiu situar os seus alunos nos diferentes níveis dos programas nacionais.

Ex: “ (...) e portanto, os conteúdos estão mais ou menos escolhidos antes porque, com base na avaliação inicial, eu percebo se posso ir mais além ou se tenho de ficar pelos conteúdos iniciais (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Continuidade: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores se expressaram relativamente ao método de introduzir um novo conteúdo disciplinar mantendo sempre conteúdos anteriores relacionados com a nova competência de aprendizagem que vão propor.

Ex: “ (...) normalmente eu em cada aula introduzo um conteúdo novo, mas que tenha ligação ao conteúdo anterior.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Aquisição de Competências: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com a boa assimilação dos conteúdos que estiveram a ser trabalhados, antes de se iniciar um novo ciclo de aprendizagens, com novos conteúdos.

Ex: “ (...) mas também tento com alguma rigidez aqueles que são mesmo para dar. (...). Às vezes podem é não atingir bem, bem o nível que eu queria. Mas pelo menos os alunos ficaram (...) com o conhecimento (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Progressão na Aprendizagem: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a evolução dos seus alunos nas matérias abordadas em aula. Esta preocupação é sobretudo no sentido de um crescimento na prestação do aluno, por mais pequeno que seja, de aula para aula.

Ex: “ O grande objetivo (...) não têm que fazer 10 cestos em 10, têm que fazer 1 em 10, mas, no dia a seguir têm que fazer 2 em 10. Devem ter sempre como objetivo melhorar”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Transfere esta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à manifestação, por parte dos professores, da utilidade de utilizar, aquando da introdução de um novo conteúdo de aprendizagem, habilidades motoras que são muito similares em determinadas matérias da Educação Física, podendo fazer-se a transferência das competências já adquiridas para uma maior facilitação da aprendizagem dos novos conteúdos.

Ex: “ (...) Eu tenho uma forma de trabalhar os jogos desportivos coletivos, que fui aperfeiçoando no Andebol, e que depois faço o devido transfer para as outras modalidades coletivas (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Variante de Dificuldade: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores, na passagem para novos conteúdos disciplinares, à criação de novos desafios e obstáculos nos conteúdos que os alunos estão a trabalhar e que supostamente já assimilaram, complicando essas mesmas competências de forma a chegarem ao novo conteúdo que é suposto introduzir.

Ex: “ Eu decido passar de um momento para o outro, criando na maioria dos casos variantes de dificuldade nos exercícios anteriores”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Assimilação dos conteúdos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a completa apreensão por parte dos seus alunos dos diferentes conteúdos disciplinares, antes de avançarem para novas competências.

Ex: “ Quando é que eu decido? Quando aquele exercício que está a ser feito já foi completamente assimilado por parte dos alunos.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ensino Diferenciado: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à preocupação manifestada pelos professores com a aprendizagem individual, específica e especializada dos seus alunos ou de alguns deles com maiores dificuldades, e com o consequente processo de ensino dirigido de forma específica para esse(s) alunos de acordo com as suas necessidades.

Ex: “ (...) todos menos a Cristiana. A Cristiana o que é que eu tenho de fazer? Tenho que dar mais feedbacks, correndo o risco de já estarmos no remate e ela ainda não ter assimilado (...) A Cristiana também vai sair para remate, não vai é rematar tantas vezes”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Categoria Aprendizagem

Melhoria no desempenho: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com o aperfeiçoamento da prestação dos seus alunos nos vários conteúdos lecionados.

Ex: “ (...) para que consigam (...) ter o melhor desempenho possível.”; “As expectativas em relação ao desempenho são sempre que melhorem.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Objetivos mínimos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao cumprimento, por parte dos seus alunos, daquilo que consideraram ser o mínimo do que foi lecionado em cada conteúdo disciplinar.

Ex: “ (...) o grande objetivo é que eles conseguissem chegar à avaliação cumprindo o mínimo daquilo que foi dado (...), que todos conseguissem cumprir com aquilo que eu considero ser positiva”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Dança: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram a toda a informação dada pelos professores relativamente a este conteúdo disciplinar.

Ex: “ (...) a Dança também começámos praticamente do zero, isto porque a maioria deles nunca tinha passado por Valsa (...).”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Atletismo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram a toda a informação dada pelos professores relativamente a este conteúdo disciplinar.

Ex: “ No caso do Atletismo basicamente trabalhamos barreiras e estafetas (...).”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Futebol: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram a toda a informação dada pelos professores relativamente a este conteúdo disciplinar.

Ex: “ A outra modalidade foi o Futebol, tinha sido trabalhada ligeiramente antes (...) ”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Tentativa de Motivar: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com a utilização de estratégias que aumentem o interesse dos alunos pela prática da Educação Física em geral ou de determinada matéria em particular.

Ex: “Também no Futebol (...) pelo menos tentar que as raparigas se motivassem, aprendessem o básico. (...).”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Situação de Jogo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores à utilização sistemática do jogo nos Desportos Coletivos como forma de potenciar as aprendizagens.

Ex: “ (...) dar-lhes o conteúdo, mas em simultâneo quando lhes der esse conteúdo (...) introduzindo sempre o jogo (...).”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Evolução na aprendizagem: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores em relação ao progresso feito pelos seus alunos nas aprendizagens dos conteúdos lecionados nas aulas, sendo esse progresso visto sempre em relação ao nível inicial de cada aluno em cada conteúdo disciplinar.

Ex: “ O objetivo é sempre que eles melhorem face ao desempenho que eu vi inicialmente.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Consciência das Capacidades: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à perceção manifestada pelos professores em relação às reais capacidades dos seus alunos, alegando ser com essas capacidades que podem trabalhar.

Ex: “ Não vou para ali tentar dar determinados conteúdos senão ficaria frustrado porque chegaria ao final e não conseguiria dar. Tento sempre avaliar dentro daquilo que consegui com eles.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Gosto dos Alunos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à aprendizagem de conteúdos disciplinares que vão de encontro ao agrado dos seus alunos.

Ex:” (...) acabava por ter como objetivo ali, na aula de Educação Física, terem uma atividade que eles gostassem bastante (..)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Desanuiar das Aulas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com a aprendizagem de conteúdos nas aulas de Educação que permitam aos alunos aliviar toda a pressão e stress causada pelas aulas das outras disciplinas.

Ex: “ (...) que lhes permitisse também, de alguma forma, desanuviar daquilo que era o ambiente das aulas e da pressão e do stress a que eles estão sujeitos.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Competição: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à componente competitiva como um dos objetivos principais na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física.

Ex: “ a minha preocupação é que (...) eles se aperfeiçoassem (...) mas que fossem trabalhando aquilo que eu acho importante trabalhar nos jogos desportivos coletivos que é a (...) competição.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Cooperação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à colaboração e entreajuda entre os alunos nas atividades de carácter mais lúdico propostas em contexto de aula.

Ex: “ A minha preocupação é eles (...) tentarem cooperar com os colegas numa atividade que tivesse uma componente lúdica forte (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Atividades lúdicas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à componente lúdica das tarefas propostas em aula.

Ex: “ (...) no final do ano letivo (...) em que as aulas têm uma dinâmica mais acentuada nas relações interpessoais (...) e portanto baixar um pouco o ritmo e aumentar um pouquinho a componente mais lúdica (...)”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Satisfação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram ao agrado manifestado pelos professores em relação às aprendizagens e resultados obtidos pelos seus alunos.

Ex: “(...) eu pessoalmente fiquei contente com as aprendizagens deles, naturalmente que fiquei mais contente com aqueles que conseguiram um melhor desempenho (...) mas globalmente com a turma fiquei contente, acho que as notas deles (...) acabaram por refletir isso.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Heterogeneidade: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo em que os professores se referiram à diversidade de performances, competências e níveis motivacionais dentro de uma mesma turma.

Ex: “ (...) alguns que se motivaram mais, um ou outro porque não gosta (...) que se desmotiva mais (...). Acho que esta turma, como vinham de turmas diferentes, tinham aprendizagens diferentes (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Ensino Global: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com a aprendizagem dos conteúdos lecionados em aula por parte de todos os alunos.

Ex: “ (...) foi um ano de tentar trazer todos, não deixar cair ninguém, mas ao mesmo tempo com alguns poderia ter ido um pouquinho mais à frente, com outros tinha mesmo de ir um pouquinho mais atrás para os apanhar (...). Acho que todos eles conseguiram aprender (...) dentro das suas limitações (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Método global: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à aprendizagem dos gestos ou competências através de situações de jogo que visem melhorar o desempenho, por parte dos seus alunos. Referência a um método global no ensino secundário em oposição a um método analítico no ensino básico.

Ex: “ (...) eu acho que isto se deve fazer no 3º ciclo que é fazer o exercício de forma analítica, é no 2º e 3º ciclo que se trabalha, e no secundário já se deve trabalhar em forma jogada, já não há tempo para treinar o exercício analítico, até porque o gesto que já esteja montado, mesmo que incorretamente, é muito difícil desmontar para voltar a montar e meter noutra modalidade (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Situações de Jogo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos através do jogo.

Ex: “ (...) e no secundário já se deve trabalhar em forma jogada, já não há tempo para treinar o exercício analítico (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Êxito: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à sensação de conquista, superação e sucesso durante as aprendizagens que vão fazendo em contexto de aula.

Ex: “ Potenciar é isso, é criar condições para que os alunos tenham êxito (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Intervenção docente constante: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao acompanhamento permanente das atividades, tarefas e situações que os seus alunos vão vivendo em contexto de aula, acompanhamento esse que deve ser feito através de reações constantes por parte do professor ao desempenho que os seus alunos vão tendo.

Ex: “ (...) ao mesmo tempo tentar, através dos feedbacks constantes, tirar o melhor deles, corrigir no imediato as execuções (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Diversão: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao fato dos alunos poderem sentir prazer ao mesmo tempo que aprendem, sobretudo quando estão em contexto de situação de jogo.

Ex: “Eles querem é jogar. É assim que eles se divertem. Então a gente cria condições para, nem que seja com jogos reduzidos (...) já é jogo”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Competências Técnicas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores à aquisição dos conteúdos da Educação Física na sua vertente mais técnica, ou seja, da apreensão por parte dos seus alunos das componentes críticas que compõem cada gesto ou elemento desportivo em contexto de aula (“trabalho da técnica”)

Ex: “Os meus objetivos vão no sentido dos alunos alcançarem algumas competências principalmente ao nível técnico (...) criando também variantes que lhes permitam ter sucesso naquilo que nós queremos ao nível da técnica.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Aprendizagem específica individual: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à necessidade manifestada pelos professores de separar determinado conteúdo disciplinar em que os alunos têm maiores dificuldades, afastando o contexto de aprendizagem desse conteúdo de todos os outros tendo em vista potenciar a sua aprendizagem.

Ex: “(...) quando há um conteúdo em que eles têm muita dificuldade, aprendem-no de facto isolado.”; “(...) se não sabem fazer condução de bola teremos que isolar o conteúdo e terão de fazer condução de bola. Não há forma de trabalhar de outra maneira.”

(Excertos da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Trabalho por Estações: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância manifestada pelos professores com a utilização da estratégia do trabalho em diferentes áreas de exercícios (“estações”), áreas de trabalho com diferentes propostas de tarefas dentro da mesma modalidade, com vista a potenciar as aprendizagens.

Ex: “ (...) nesta turma, por exemplo, onde havia alguns problemas no futebol, eu optei por trabalhar em 4 estações, em que, pelo menos numa, tinham cabeceamento, noutra tinham finalização com drible, noutra tinham finalização só a partir de um passe, outra era o jogo reduzido. Isto porquê? Porque permite que os que jogam melhor vão rodando, mas motivam-se mais no jogo, os que têm mais dificuldade conseguem desenvolver estes aspetos (...)”.

(Excertos da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Reações à Prestação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à utilização de Feedbacks sobretudo com os alunos que revelam maiores dificuldades.

Ex: “ (...) isto permite-me ir lá e dar feedbacks àqueles que estão com maiores dificuldades. Procuro, na medida do possível, fazê-lo desta forma.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Demonstração: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à demonstração dos exercícios junto dos alunos feita pelo próprio professor.

Ex: “ No caso da Dança (...) nos pares com maiores dificuldades, tentei sempre ir lá, e se necessário, até fazer com eles.” (...) fazer o passo, fazer com eles, dar um feedback mais específico do passo.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Exercícios de Progressão: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à proposta de situações de aprendizagem em que se vão criando progressivamente variantes de dificuldade até se chegar à competência que se pretende que os alunos adquiram.

Ex: “ (...) se tiver que começar por uma situação de 5 contra 3, eu começo (...) porque é o que eu lhes digo, com 5 contra 3 há sempre de certeza duas pessoas que não têm ninguém (...) Esta é uma estratégia que eu utilizo e depois a seguir, em vez de 5 contra 3, diminuo para 4 contra 3 (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Transmissão de Conhecimentos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à explicação pormenorizada de determinado tipo de conteúdos com vista a potenciar posteriormente na prática as aprendizagens e a autonomia dos alunos nessas mesmas situações de aprendizagem.

Ex: “ Eu na Ginástica, com o secundário, (...) perco, perco, não, ganho mais tempo explicando com mais pormenor aquilo que são as componentes críticas dos movimentos e os erros mais comuns, e a seguir as minhas aulas de ginástica (...) são aulas em que os alunos têm autonomia completa ao longo de toda a aula. Portanto, eu transmito as componentes críticas e os erros mais comuns, transmito-lhes as ajudas e a partir daí eles ajudam-se uns aos outros.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Autonomia na aprendizagem: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores a uma certa emancipação e liberdade dos alunos em determinadas situações de aprendizagem.

Ex: “ (...) são aulas em que os alunos têm autonomia completa ao longo de toda a aula. Portanto, eu transmito as componentes críticas e os erros mais comuns, transmito-lhes as ajudas e a partir daí eles ajudam-se uns aos outros.”:

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ambiente de trabalho: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores a um bom clima de trabalho em aula como potenciador das aprendizagens dos seus alunos.

Ex: “ Há um aspeto que eu considero muito importante, dos mais importantes que é o clima de aula. (...) Eu acho que se o clima de aula for positivo (...) eles apreendem bastante”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Sentimento de auto-eficácia dos alunos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo em que os professores se referiram a uma perceção por parte dos próprios alunos de que aprenderam os conteúdos lecionados.

Ex: “ (...) percebeu-se que os alunos tiveram uma evolução (...) eles próprios sentiram (...) ”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Porcentagem de positivas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à quantidade de classificações acima dos níveis 3 ou 10 (Ensino Básico /Secundário) enquanto indicador de sucesso na aprendizagem dos seus alunos.

Ex: “ (...) vi a evolução porque (...) no final, no global da turma todos tiveram positiva (...) 90% da turma (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Observação do Desempenho: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo em que se referiram à importância dada pelos professores à análise da prestação dos seus alunos nas várias tarefas propostas em aula.

Ex: “ (...) vou vendo a evolução desta maneira (...) vamos vendo o desempenho (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Classificações: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores às notas finais na disciplina de Educação física como indicador fundamental do sucesso na apreensão dos conteúdos disciplinares, ou seja, na consolidação das aprendizagens.

Ex: “ (...) vou vendo a evolução desta maneira (...) e depois naturalmente pelas notas.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Observação Aula a Aula: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à anotação e análise do desempenho dos seus alunos em cada aula, e não apenas nos momentos de avaliação.

Ex: “ (...) eu avalio o aluno em função daquilo que vou vendo aula após aula.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

2.9.7.4.2 DIMENSÃO OPERACIONALIZAÇÃO DAS OE EM CONTEXTO DE AULA

Categoria Prática pedagógica: Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores se expressaram em relação a diferentes aspetos relacionados com o seu desempenho em contexto de aula e com aquilo que mais valoriza numa aula de Educação Física.

Desvalorização das Componentes Críticas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à pouca importância dada pelos professores ao ensino dos gestos técnicos detalhadamente e de forma pormenorizada (através do cumprimento dos principais aspetos que os compõem – componentes críticas).

Ex: “ Não, das componentes críticas não (...). Os elementos com maior dificuldade eu dava mais ênfase com a planta do pé, porquê? Porque eles assim têm mais condições para ter sucesso na disciplina e não tanto porque dizem os livros e porque tem de ser desta maneira (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Técnica e Motivação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à utilização do ensino dos gestos técnicos e das suas componentes críticas como forma de motivar os seus alunos.

Ex: “ (...) porque eles se pararem com a planta do pé conseguem ter mais êxito e, conseguindo ter mais êxito, conseguem ficar mais motivados para continuar a jogar.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Dificuldades Táticas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à manifestação por dos professores das dificuldades que sentem relativamente ao ensino dos aspetos mais táticos nos Jogos desportivos Coletivos”.

Ex: “As questões táticas normalmente com turmas muito heterogéneas obrigam a muitas paragens e a muitas interrupções do ritmo da aula (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Competição e Cooperação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à valorização dada pelos professores às situações competitivas (jogo) aliadas ao trabalho de colaboração entre os seus alunos (trabalho de equipa) em contexto de aula.

Ex: “ (...) valorizo mais, neste caso concreto, as questões técnicas aliadas à competição e aliadas à cooperação.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ritmo de trabalho contínuo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores a um trabalho contínuo e progressivo em contexto de aula.

Ex: “ (...) eu preocupei-me sempre em manter o ritmo elevado da aula.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Diferenciação Pedagógica: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao tratamento diferenciado de alunos com situações problemáticas em contexto de aula e de aprendizagem.

Ex: “ O André é um aluno com obesidade mórbida. (...) O André não consegue correr, faz caminhada. Enquanto os outros corriam um quarto de hora, o André fazia marcha rápida durante 20 minutos ou meia hora (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Processo inclusivo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à inclusão do(s) alunos com problemas na turma sempre que tal seja possível, não criando frustrações nem de um lado nem de outro.

Ex: “ (...) treinou muitas vezes o passe por cima e sempre que eu tinha um colega ou uma colega que não faziam a aula por qualquer motivo (...) davam-lhe ajuda: lançando-lhe a bola para ele fazer passe (...). Mas sempre que era possível ele integrava (situação de jogo), quando não era possível ele fazia trabalho à parte.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Feedback Motivador: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de uma reação da sua parte ao desempenho e prestação dos seus alunos como forma de os motivar a continuar a trabalhar.

Ex: “ A Cristiana (...) é uma aluna que é desmotivada e que não quer (...) é a aluna que temos de estar mais em cima dela para ela ir fazendo, porque se nós não dermos feedback, então aí, não faz mesmo.”

Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Trabalho de Aptidão Física: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores encaram o treino das capacidades físicas dos alunos em contexto de aula.

Ex 1: “ A minha estratégia aqui é, por um lado no momento em que eles são obrigados a fazê-lo (correr) criar condições para que a corrida seja depois menos penosa ao longo do ano e fora das aulas. (...) Eles acabam por criar esse gosto, seguem e vão correr, isto é um estilo de vida saudável”. “Eu sei que para algumas pessoas a corrida é uma perda de tempo porque se perde parte fundamental da aula, para mim não é uma perda de tempo porque é uma tentativa de promoção do tal estilo de vida ativo que quero que eles tenham no futuro”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ex 2: Eu acho que a condição física deve ser sempre trabalhada e é, na minha opinião, sempre implicitamente trabalhada nos vários desportos que nós fazemos, não sinto grande necessidade de trabalhar especificamente como conteúdo.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Professor Demonstrador: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à exemplificação de determinados conteúdos por parte deles próprios com vista a potenciar as aprendizagens dos seus alunos

Ex: “ (...) se eu estou a pedir alguma coisa ao aluno que por algum motivo ele não está a conseguir cumprir, em vez de estar sempre a corrigir e sempre a parar, então passo eu a cumprir (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Professor atento ao Empenho: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à necessária vigilância do empenho e dedicação dos alunos perante as tarefas propostas em aula.

Ex: “ (...) quando eu vejo que a Cristiana não se está a empenhar o suficiente eu estou sempre em cima dela, também preciso que eles vejam que eu estou a ver, quando as coisas estão a correr bem e quando as coisas estão a correr menos bem.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Limitações na Aprendizagem: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à necessidade do professor saber distinguir falta de empenho de limites inerentes ao próprio aluno que lhe dificultam o processo de aprendizagem, para poder agir em conformidade perante as duas situações completamente diferenciadas.

Ex: “ (...) é muito importante que o professor saiba distinguir o que é que é uma limitação do aluno em termos de aprendizagem e o que é uma falta de empenhamento apenas (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Historial dos Alunos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao conhecimento do contexto (clínico, familiar, social) dos seus alunos, bem como das suas diferentes personalidades como forma de melhorar a relação professor/aluno e, consequentemente, o processo ensino – aprendizagem.

Ex: Um professor eficaz na condução do ensino “ (...) é um professor que conhece bem os seus alunos. (...) O Eduardo é um puto extremamente motivado mas se a gente “ralha” com ele, ele bloqueia (...) às vezes o mesmo feedback dito da mesma maneira tem um impacto completamente diferente em dois alunos distintos (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Professor Interativo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à necessidade de um certo protagonismo, de uma personalidade extrovertida e bem-humorada do professor no sentido de cativar os seus alunos no sentido de otimizar a relação professor – aluno.

Ex: Um professor eficaz na condução do ensino “ (...) tem que ser um professor interventivo e eu dou muita importância à relação professor/aluno porque só com uma boa relação professor/aluno é que a gente consegue tirar o melhor deles e esse cativar da relação é muito importante e daí se calhar aquelas piadas que tu dizes que eu dou!” Um bom clima de um professor eficaz, que tenha um bom clima de aula, que conheça bem os seus alunos (...) são muito importantes.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

A Escolha das Atividades: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à seleção das tarefas e situações de aprendizagem que irão propor em cada aula.

Ex: “ Um bom clima de um professor eficaz, para resumir mesmo (...) que na minha opinião escolhe as atividades que levem a aula a ter um ritmo elevado e adequado ao nível dos alunos (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Diferença entre Géneros: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores à diferença de capacidades entre rapazes e raparigas numa ou mais matérias ou conteúdos da Educação Física.

Ex.1: “ (...) do ponto de vista do sexo feminino, nós sabemos principalmente que no futebol, o nível de habilidade, a diferença entre géneros existe, e eu coloco uma rapariga de um lado e uma rapariga do outro”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ex.2: “ (...) por exemplo na velocidade, no caso do 12º ano (...) as raparigas tinham de fazer menos de 6,80 para terem positiva e os rapazes menos de 6 segundos (...)”.(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

“Punições” Lúdicas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à utilização de “castigos” sob a forma de exercícios de treino da aptidão física que, por um lado, promovam a motivação nas situações de jogo, e, por outro, fomentem a transmissão de valores essenciais (respeito pelo próximo, por exemplo).

Ex: “ (...) não é para ser encarado como um castigo propriamente dito mas como uma forma de “premiar” os que ganharam, punido os que perderam mas sempre numa perspectiva muito lúdica (...). Não é um castigo com punição é um trabalho de desenvolvimento da condição física (...) e é digamos uma consequência, pelo fato de terem sofrido golo, permitindo aumentar o grau de motivação (...). Já aconteceu por exemplo, o colega marca o golo, há as 5 flexões de braços, o que marcou golo está a gozar, e como isso é um valor que eu não considero: «olha, agora faz como ele!» ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Competição Lúdica: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à proposta recorrente de situações competitivas (jogo) com objetivos de carácter lúdico.

Ex: “ Eu aqui a competição pode ser lúdica (...) não é aqui a competição na perspectiva de ganhar. É a competição na perspectiva de competir com o colega e poder a seguir comparar o meu resultado com o do colega mas sempre numa perspectiva lúdica. Não é aquela competição do jogo formal. Eu tenho 2 alunos a defender e 4 a atacar (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Diferença de Ciclos de Ensino: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores às diferenças significativas que existem nos objetivos, conteúdos e consequente processo ensino – aprendizagem entre o Ensino Básico e o ensino Secundário.

Ex: “ (...) eu nas turmas do secundário sou apologista que os modelos técnicos dos diversos elementos dos Desportos Coletivos, os modelos ou estão minimamente apreendidos ou para mim não faz sentido estar a perder tempo com o modelo quando a gente pode ensinar a jogar mais prático (...) Uma coisa é trabalhar com 5ºs e 6ºs anos em que eu continuo a defender a componente lúdica e competitiva mas com uma maior preocupação do professor na correção do gesto porque ele ainda vai muito a tempo (...) “

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Cumprimento do Programa: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à execução dos objetivos, conteúdos e metodologias que estão previstas nos Programas Nacionais de Educação Física.

Ex: “ (...) porque o que os programas também definem é que o aluno tem que saltar a barreira, não diz se o aluno tem de fazer 40m de barreiras”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Adaptação das condições de ensino a toda a turma: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de circunstâncias de aprendizagem que favoreçam todos os seus alunos e a consequente necessidade, por vezes, do professor ter de alterar as conjunturas existentes de modo a promover essa igualdade.

Ex: “ (...) as barreiras ficam numa posição que mais ou menos dê para todos saltarem (...); porque as barreiras têm de estar a uma altura propícia para todos (...) ”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Valorização das componentes críticas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao ensino dos gestos técnicos detalhadamente e de forma pormenorizada através do cumprimento dos principais aspetos que os compõem (componentes críticas).

Ex: “ (...) para todos perceberem que devem atacar sempre a barreira com a perna de ataque de facto, deve passa-la com a perna em esquiva se possível, com ela dobrada e o mais perto da barreira (...).

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Normativos e Motivação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de tempos, medidas, tabelas que definem à partida o que o aluno precisa fazer para alcançar determinada classificação como forma de o motivar.

Ex: “ Eles se atiram o peso a 8,50m ficam todos contentes (...) têm como objetivo continuar, na velocidade a mesma coisa, se fizeram 6 segundos vão ficar todos contentes se fizerem 5,90. Sentem-no. Sentem que estão a ter um melhor desempenho.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Atestados Médicos Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à enunciação por parte dos professores dos vários casos de alunos que não fazem as aulas de Educação Física por diversos motivos de saúde.

Ex: “ (...) temos ali, o que também nunca me tinha acontecido, 7 ou 8 alunos de atestado. Alguns que eu já conhecia as patologias (...) e portanto temos aqui assim algumas situações complicadas.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Valorização dos Conhecimentos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao ensino dos vários conteúdos teóricos relacionados com a Educação Física, não só os que estão previstos nos programas mas também os que se prendem com as várias modalidades desportivas abordadas nas aulas tendo em conta o ano de escolaridade dos seus alunos.

Ex: “ Só não está bem definido que tipo de conhecimentos devemos abordar, embora para mim estejam claros, porque os que estão no programa de Educação Física são específicos e já não são propriamente as modalidades desportivas. Pode ser também porque este ano chegámos à conclusão que nos 7ºs anos era muito importante, os miúdos não percebem nada de regras e não percebem nada de nada e portanto se vamos dar conhecimentos sobre a aptidão física, sobre testes de condição física, eles ficam sem saber sobre o volei, o andebol, e portanto temos que jogar um bocadinho com um pouco das duas e já analisamos.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Transfer para Vida Real: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores ao facto das aprendizagens se fazerem em contextos o mais semelhantes possíveis às situações reais (de jogo, de dança, de provas de atletismo, etc.). Ex: “ (...) eu acho que a escola é uma preparação para a vida real. Não faz sentido, na Dança, eles não perceberem que há o salão (...). Normalmente marco-lhes um espaço, não lhes permito andar por onde lhes apetece. Pronto, eles têm que ter um espaço, e como em qualquer sala, ela é fechada.

No caso das outras modalidades procuro sempre que possível, e, na maioria é possível, trazê-los ao mundo real, ou seja, Badmington joga-se assim, num campo com diagonais, então vamos avaliar desta forma.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Valorização do Modelo Desportivo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à aproximação das aprendizagens, o mais cedo possível, ao que se passa no mundo do Desporto.

Ex: “ O mais cedo possível, o mais cedo possível, na minha opinião, deve ser aproximado ao modelo desportivo (...). Por exemplo no Basquete procuro que eles saibam muito cedo o que é um «cinco aberto». Para quê? Para que de facto o jogo tenha um mínimo de organização.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Aulas Teóricas: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à menção por parte dos professores da existência de aulas em sala na disciplina de Educação Física.

Ex: “ (...) as aulas teóricas são guardadas exclusivamente para dias de chuva em que somos obrigados a dar, visto que as turmas estão colocadas em situação de furo no horário.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Professor Não Demonstrador: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à pouca importância dada pelos professores à exemplificação de determinados conteúdos por parte deles próprios, preferindo utilizar alunos como agentes demonstradores.

Ex: “ Quando posso, não o faço, procuro estar mais pelo lado de fora (...). Por norma procuro não o fazer (...) tento, procuro o mais possível não entrar na atividade (...) apenas e só porque procuro que eles rodem no grupo, vão eles fazendo. Façam eles os vários papeis (...) mas procuro sempre participar o menos possível. “.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Categoria Avaliação: Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores relataram diferentes questões relacionadas com o processo avaliativo dos seus alunos dentro do seu contexto escolar e do seu Grupo/Departamento Disciplinar de Educação Física.

Avaliação Diferenciada: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de um processo avaliativo distinto para alunos com limitações de aprendizagem visíveis decorrentes de problemas diversos que lhes condicionam o seu processo de aprendizagem. (por ex. a obesidade).

Ex: “ (...) eu não posso avaliar o André (caso de obesidade mórbida) qual a sua evolução no Voleibol se ele não fez, mas posso avaliar qual foi o grau de empenhamento da concretização das tarefas propostas (...) e dar-lhe avaliação em função disso.”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Desvalorização da Avaliação Formal: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à pouca importância dada pelos professores à existência de momentos específicos para observar e avaliar os seus alunos nos vários conteúdos lecionados.

Ex: “ (...) acho que isso é uma perda de tempo. Porque todos nós sabemos que (...) quando temos uma ideia sobre o aluno em termos de avaliação e naquele dia a avaliação corre muito mal ao aluno, nós não vamos dar a nota do dia muito mau (...).” (Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Parâmetros de Avaliação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo se referiram à enunciação por parte dos professores dos aspetos que compõem o processo avaliativo em Educação Física, nomeadamente o tipo de competências que são avaliadas e qual a sua contribuição percentual para a classificação final do aluno.

Ex: “ Temos 90, 10 entre conhecimentos e atitudes no secundário. Desses 90 vamos tirar 25 para o teste escrito, portanto já temos 35, faltam 65 – são 55 para as competências (modalidades) e 10 para a aptidão física”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Teste escrito e Conteúdos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à utilização de provas escritas por parte dos professores e em que estes mencionaram os conteúdos teóricos que avaliam nesses instrumentos de avaliação.

Ex 1: “ (...) normalmente utilizo testes o com as regras das modalidades que nós abordamos, ou, normalmente no 3º período, faço um teste de carácter reflexivo, sobre as matérias que eu costumo chamar de matérias de cultura geral desportiva que são as matérias que estão no programa e que devem ser abordadas ao longo do ano no ensino secundário (...). Fazemos duas ou três aulas teóricas em que falamos sobre isso e a seguir os alunos são convidados a refletir sobre esse assunto.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ex 2: Não, este ano não dei aulas teóricas (...) Os conteúdos já vinham de trás (...) a matéria é sempre a mesma, são as 30 páginas do livro adotado, 40 páginas (...) As primeiras 40 páginas de conhecimento são as páginas com que eu trabalho.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Autoavaliação Individualizada: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à aula de Autoavaliação ser feita “na horizontal”, de forma personalizada com cada aluno, ao invés de fazer essa reflexão sobre a avaliação “na vertical”, com a turma toda, de forma a evitar a tendência recorrente dos alunos de se compararem entre si ao invés de se preocuparem com o seu próprio processo de evolução na aprendizagem.

Ex: “ (...) os alunos muitas vezes não têm noção daquilo que são os critérios de avaliação e têm uma tendência muito natural para fazerem comparações na vertical, compararem-se diretamente com cada um dos seus colegas (...). Quando faço autoavaliação individualizada eu dou-lhes os dados da avaliação horizontal deles.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Valorização das Atitudes: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores às competências atitudinais dos seus alunos, e inclusive a relevância desse tipo de competências (assiduidade, empenho, respeito, etc.) no processo avaliativo dos seus alunos e, conseqüentemente, na classificação final em Educação Física.

Ex: “ (...) eu tenho o exemplo prático da minha turma que uma aluna com persistência consegue manter a mesma avaliação que mantém nas outras disciplinas. É uma aluna de 18, 19, vintes e tem 18 a Educação Física e não é uma aluna predestinada para a Educação Física, mas é uma aluna com uma excelente atitude, com uma excelente evolução ao nível das aprendizagens.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Avaliação do Professor pelos Alunos: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de uma apreciação do desempenho do professor por parte dos seus alunos.

Ex: “ (...) eu também faço a heteroavaliação do aluno para o professor. Sujeito a uma apreciação por parte dos alunos. Eu tenho aprendido imenso com este tipo de avaliação, não podemos ser só nós a dar feedbacks aos alunos. É para eles que nós trabalhamos”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

JDC/Jogo: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à situação de jogo enquanto meio mais adequado para avaliar os alunos nos Jogos Desportivos Coletivos, não fazendo sentido utilizar “Situações de Exercício Critério”.

Ex 1: “ (...) em duas aulas estive praticamente sentado a tomar notas, mas sempre em situação de jogo e eles não sabem que estão a ser avaliados. Não faço aquela avaliação em exercício critério.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Valorização da Avaliação Formal: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de momentos específicos para observar e avaliar os seus alunos nos vários conteúdos lecionados.

Ex: “É assim, vamos lá, nós temos que seguir os critérios de avaliação da escola e nos critérios, bem ou mal, nós temos que trabalhar para um critério final que é a avaliação e a nossa avaliação, neste caso, por exemplo, eles têm que saltar as barreiras”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Alunos com Atestado: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à enunciação por parte dos professores dos parâmetros de avaliação previstos pelo Departamento de Educação Física para os alunos com atestado Médico.

Ex: “ (...) nós temos no departamento uma avaliação específica para alunos com atestado (arbitragem/participação – 30%; atitudes – 30%; dois trabalhos – 40%. Os trabalhos são sobre dobre dois conteúdos lecionados nas aulas, um no espaço interior outro no exterior

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Classificação e Motivação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência de uma classificação em Educação Física que seja tão relevante como a das outras áreas disciplinares, ou seja, que contribua para a média de acesso ao ensino superior dos alunos, sob pena da grande maioria dos alunos perder por completo o ânimo e a vontade de estar nas aulas com empenho e dedicação.

Ex: “ (...) estavam mais motivados porque contava para a nota, é evidente que a motivação vai diminuir agora que vai deixar de contar para a nota.”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Auto e Heteroavaliação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à existência, não só de autoavaliação, mas também de heteroavaliação, no final de cada período.

Ex: (tu dás-lhes a possibilidade que eu acho uma inovação porque eles na tua folha de Excel colocam a classificação que eles acham que têm no domínio sócio-afetivo e eu acho isso muito interessante e vão vendo as notas uns dos outros.)

“Sim, têm a auto e heteroavaliação junta”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Categoria Objetivos: Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores se expressaram relativamente àquilo que consideram ser os principais propósitos e finalidades da Educação Física Escolar.

Aulas e Prazer: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à lecionação de aulas de Educação Física nas quais os alunos sintam satisfação e alegria.

Ex: “ (...) onde os alunos se sintam bem e se divirtam”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Novas Experiências : Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores à criação de oportunidades para que os alunos vivam novas situações, novos desafios, novas vivências na área da Educação Física e do Desporto.

Ex: “ A lógica foi esta, vou promover mais uma experiência aos meus alunos. Eu tenho um individuo que sabe e eu não sei (Dança). Eles até têm isto nesta lógica (...) fiz uma visita à Serra da Estrela para iniciação ao Ski (...) fizeram a experiência (...) tal como nós fazemos com o Surf ou outra coisa qualquer, foi giro, está feito, já experimentei (...)”.

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Valorização da Aptidão Física: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao trabalho da condição física dos seus alunos nas aulas de Educação Física.

Ex: “ (...) a aptidão física que eu trabalho nas aulas não é para avaliar no fim e se não tiverem a aptidão física que eu pretendo têm negativa – não é nada disso. A aptidão física aqui é no sentido da promoção de um estilo de vida saudável e criação de hábitos da prática regular da atividade física.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Promoção de Estilos de Vida Saudáveis: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à relevância dada pelos professores às aulas de Educação Física como meio ideal de promoção junto dos alunos de estilos de vida saudáveis.

Ex 1: (...) para mim a Educação Física é também isso. É promoção de estilo de vida saudável, é prática de atividade física regular para melhoria da saúde, para melhoria da qualidade de vida. Eu não estou nada preocupado que a Ana saiba lançar na passada na perfeição, confesso que não estou. (...) Eu estou preocupado em transmitir à Ana que se tu fizeres atividade física vais ser uma pessoa com mais saúde e mais feliz.”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ex 2: (A EF é importante para um estilo de vida ativo através da transmissão de conhecimentos...) “Também, a prática é evidente, mas eles têm que perceber para que é que serve aquela prática. Acho que temos de trabalhar mais e melhor nesse sentido. “. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Categoria Planeamento: Nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à forma como os professores relataram diferentes fatores relacionados com a planificação do seu trabalho.

Cumprimento da Planificação: Nesta subcategoria foram classificadas todas as unidades de registo que se referiram à importância dada pelos professores ao cumprimento da planificação anual.

Ex 1: “De uma forma geral, eu tenho sempre conseguido concretizar o planeamento, não exatamente aula a aula porque muitas vezes temos que fazer ajustamentos em função da chuva, em função de uma colega que ainda não acabou a avaliação e precisava do espaço 2 que até era o meu e então ela naquele dia vai para o espaço 2 e eu tenho que ajustar, mas com uma turma pequena, como esta é, eu consigo sempre colocar-me num cantinho e levar a cabo aquilo que é o meu planeamento e vou conseguindo atingir aquilo que são os meus principais objetivos, sim!”

(Excerto da entrevista ao **Professor “Rui”**)

Ex 2: “tudo o que programei ao longo do ano consegui dar, faltei um dia, um dia foi greve e faltei outra por causa da minha filha. O planeamento é feito com base nos espaços onde estamos. Tudo o que foi planificado foi dado”. (Excerto da entrevista ao **Professor “Pedro”**)

Verificação da estabilidade na aplicação do sistema de categorização da entrevista de aprofundamento

Para a estabilidade e confiabilidade do sistema de categorização utilizado foi calculado o coeficiente de fidelidade do acordo de observadores através de:

- a) Inter-observadores – utilização de dois investigadores distintos;
- b) Intra-observadores – O mesmo observador em dois momentos temporais separados por 10 dias.

Voltámos a utilizar a formula de *Bellack* à qual já fizemos referência anteriormente com os seguintes resultados (Quadro 48)

Quadro 48 Índice de fidelidade intra e inter- observador para cada uma das dimensões em estudo e categorias de análise

DIMENSÃO	CATEGORIA	INTRA OBSERVADOR	INTER OBSERVADOR
Orientações educacionais	Conhecimento	96,1%	92,5%
	Aprendizagem	97,2%	97,2%
Operacionalização das OE em contexto de aula	Prática pedagógica	96,7%	93,7%
	Avaliação	91,6%	84,4%
	Objetivos	100%	100%
	Planeamento	100%	100%
	TOTAL	96,9%	94,6

Não é conveniente obter um índice de fiabilidade menor que 85%, e se possível deve ser superior a 89% (Sampieri, Collado e Lucio, 2007), pelo que os valores obtidos são considerados muitos bons.

3 Limitações da investigação

As limitações inerentes a qualquer investigação representam os fatores, que de uma forma ou de outra, podem condicionar os seus resultados.

Consideramos como principais fatores limitativos os seguintes:

- A extrema burocratização no sistema de administração e gestão escolar em alguns estabelecimentos de ensino.
- As limitações inerentes aos processos de inquirição usados, que de alguma forma foram sendo descritos nas desvantagens de cada um dos métodos utilizados (questionário e entrevista).

- As diferentes matérias e conteúdos lecionados pelos dois professores no estudo de caso, ainda que pudéssemos comparar a matéria de futebol e os conteúdos de aptidão física aplicados.
- A impossibilidade de controlar todas as variáveis num estudo realizado em contexto real. Qualquer estudo sobre a realidade educativa implica uma complexidade grande nas variáveis que queremos isolar, pelo que existe inegavelmente uma dificuldade em controlar as orientações educacionais.
- Não existir dados empíricos sobre os processos mediadores ou pensamento dos alunos que nos permitissem a compreensão mais profunda das orientações educacionais dos professores.

CAPITULO IV

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos na parte empírica da nossa investigação através da análise e caracterização dos mesmos. É igualmente objetivo, a fundamentação dos dados através do confronto da informação resultante da aplicação das técnicas estatísticas utilizadas e da teoria do conhecimento reunida nos diferentes estudos consultados.

Os resultados recolhidos e tratados que a seguir serão objeto de apresentação, análise e discussão, dividir-se-ão em cinco subcapítulos, a saber:

- Subcapítulo I – As orientações educacionais dos professores de Educação Física da região de Lisboa.
- Subcapítulo II – O currículo operacional da disciplina de Educação Física no ensino secundário geral.
- Subcapítulo III – As orientações educacionais e o currículo operacional.
- Subcapítulo IV – As orientações educacionais e o Currículo Nacional em Educação Física (CNEF).
- Subcapítulo V – As orientações educacionais em contexto de aula: um estudo de caso de dois professores de educação física com perfis de orientação educacional opostos.

Cada subcapítulo apresentado é um estudo decorrente das diferentes etapas da investigação onde se procura responder aos objetivos da nossa pesquisa, assim, os três primeiros subcapítulos dizem respeito à etapa extensiva, onde se descrevem os resultados obtidos através do VOI e do OCEF-VS, de acordo com o tipo de variáveis independentes escolhidas (género, idade, experiência profissional e habilitações literárias), correspondendo ao primeiro objetivo de investigação.

O 4º e 5º subcapítulo estão diretamente relacionados com a etapa intensiva e correspondem respetivamente aos objetivos 2; 3 e 4. Nestes subcapítulos descrevem-se e interpretam-se os dados recolhidos através das entrevistas e observação.

Efetuiremos a descrição dos dados referentes aos aspetos em título, de uma forma global, numa lógica coerente com a problematização e as questões principais do estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Subcapítulo I - As Orientações educacionais dos professores de Educação física da Região de Lisboa

1 Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 352 professores com idades compreendidas entre os 22 e os 59 (Média=41.3anos, DP= 8.694 anos). A maioria dos indivíduos é do género masculino (53%), apresentam habilitações literárias a nível de licenciatura (79%), uma experiência profissional superior a 5 anos (85.5%) e pertencem ao quadro de nomeação definitiva (69.6%).

Para cada uma das orientações educacionais foi calculado o score médio e atribuída a classificação de “baixa prioridade” (indivíduos com um score inferior à média em 0.6 DP), “média prioridade” (indivíduos com um score próximo da média, 0.6 DP) e “alta prioridade” (indivíduos com um score médio superior à média em 0.6 DP). Esta categorização teve como base os valores de referência para cada uma das orientações educacionais validados para a população portuguesa em 2003 e 2010 (quadro 49).

Quadro 49 Valores de corte/referência das Orientações educacionais para a População Portuguesa

	Média	DP	Limite Superior	Limite Inferior
MD	3,82	0,6923	4,24	3,40
PA	3,58	0,5821	3,93	3,23
RS	2,85	0,5127	3,16	2,54
AR	2,33	0,5414	2,66	2,01
IE	2,40	0,5113	2,71	2,10

No que se refere à atribuição de prioridades a cada uma das orientações educacionais, verifica-se que para a “Mestria disciplinar” (*MD*) cerca de 43,5% dos inquiridos atribui-lhe uma baixa prioridade, 45,2% atribui-lhe uma média prioridade e os restantes 40 indivíduos (11,4%) atribuem-lhe uma alta prioridade. Para o “Processo de aprendizagem” (*PA*), os resultados encontrados são muito semelhantes à orientação educacional anterior. O grupo de indivíduos que lhe atribui uma baixa prioridade é de 46,6%, 137 indivíduos atribuem-lhe uma média prioridade (38,9%) e os restantes 14,5% atribuem-lhe uma alta prioridade. Para a “Responsabilidade social” (*RS*) a repartição das prioridades é quase idêntica: o maior número de respostas (42,6%) referem-na como baixa prioridade segue-se a média prioridade com 35,5% das respostas e por último a alta prioridade com 21,9% das respostas. Para a “Auto-realização” (*AR*) e para a “Integração ecológica” (*IE*) os resultados encontrados são opostos aos descobertos para as orientações educacionais *MD*, *PA* e *RS*. Em relação à *AR*, o valor mais citado é a alta prioridade com 57,1% das respostas, a baixa prioridade regista cerca de 6,3% das respostas e a média prioridade 36,6%. Por último no que se refere à “Integração ecológica” (*IE*), o valor mais respondido é igualmente a alta prioridade com 48,6%, a baixa prioridade tem 46 das respostas (13,1%) e a média prioridade 135 (38,4%). (quadro 50).

Quadro 50 Repartição da Importância de cada uma das orientações educacionais na amostra (%)

	Mestria Disciplinar (<i>MD</i>)	Processo de Aprendizagem (<i>PA</i>)	Responsabilidade Social (<i>RS</i>)	Auto- Realização (<i>AR</i>)	Integração Ecológica (<i>IE</i>)
Baixa prioridade	43.5	46.6	42.6	6.3	13.1
Média Prioridade	45.2	38.9	35.5	36.6	38.4
Alta Prioridade	11.4	14.5	21.9	57.1	48.6

Os dados encontrados com o VOI-SF na nossa investigação são bastantes típicos quando considerados os valores de referência achados nas amostras de validação e fidelidade em Portugal. O grupo do “do meio” tem sido usualmente descrito na literatura (e.g., Ennis e Chen, 1993) como o grupo “neutro”. A este respeito e nesta investigação, designamos estes professores de EF como tendo um perfil de orientação educacional neutro. São professores que parecem não ter fortes crenças (positivas ou negativas) quando comparados com os professores representativos das OE de MD, PA, RS, AR e IE. Lembramos que a natureza *ipsativa* dos dados (*rankings* de escolha forçada) limita estatisticamente os perfis de orientação educacional. Assim, não é possível ter mais do que três OE de alta ou baixa prioridade e geralmente na literatura e estudos consultados (e.g., Chen; Ennis & Loftus, 1997) nunca constatamos mais do que três OE com alta prioridade e duas com baixa ou três com baixa prioridade e duas com alta (que é o nosso caso). Na maioria das vezes conseguimos identificar uma combinação de uma ou duas OE de alta prioridade e uma ou duas OE de baixa prioridade com um número de perfis de orientação educacional neutro. A fórmula desenvolvida com um desvio padrão de mais ou menos 0,6 (valor criado arbitrariamente) cria o tamanho deste último grupo (neutro). As autoras (Ennis & Hooper, 1988) decidiram criar este espaço muito grande para separar claramente as orientações educacionais de alta e baixa prioridade. Definitivamente este é um grupo que deve ser estudado devido ao seu elevado número.

Um dos paradigmas vigentes neste início de século é o desenvolvimento pessoal e interpessoal (Dyer, 2010). No fundo trata-se de ter o conhecimento de si próprio e da forma como reagimos às adversidades do quotidiano. Neste pressuposto podemos categorizar este saber no auto-conhecimento e na autorreflexão com o objetivo de estudar os sentimentos e as emoções analisando o nosso próprio pensamento. Segundo esta teoria (Ben-Shahar, 2008) quando nos conhecemos a nós próprios, os nossos pensamentos e os nossos sentimentos um novo universo é-nos revelado proporcionando uma interpretação e compreensão do mundo que nos rodeia. O objetivo é aprendermos a ser felizes. Este poderá ser um conjunto de princípios que os professores estejam a trazer para o seu ensino e que poderá explicar a alta prioridade na AR. Outra das hipóteses que teremos que considerar é a presença de uma perspetiva de recreação da EF (Crum, 1993a).

Esta ideia está patente no artigo de Crum (1993a) intitulado “A crise de identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão”, nomeadamente quando argumenta que a comunidade de profissionais da EF, “talvez mesmo a maioria, não estão realmente empenhados ou motivados para o «ensino» como essência da Educação Física” (p.134). O autor vai ainda mais longe, afirmando que: “O termo «ensino» é muitas vezes descuidado e distraidamente usado em relação à Educação Física” (p.134). Podemos atribuir esta evidência à satisfação dos professores na conjuntura atual (Seco, 2008). Segundo esta Autora, fatores como a «Natureza do próprio trabalho», as «recompensas pessoais», as «relações interpessoais» e as «condições de trabalho» podem ser explicativos desta insatisfação, [dizemos nós] da classe docente levando-os para práticas de recreação. Em relação à alta prioridade encontrada na OE de IE arriscaríamos dizer que os programas de EF estão elaborados numa perspetiva ecológica e que desta feita os 24 anos de sua existência têm influenciado o trabalho dos professores, sobretudo na função que têm de «contrato» e de «profissionalização» (Zabalza, 2003). Esta última função programática parece-nos mais evidente na influência do pensamento do professor já que se trata de considerarmos as exigências temáticas e metodológicas dos programas na formação inicial e continua dos professores (Zabalza, 2003).

O estudo das correlações entre as diferentes orientações educacionais é apresentado no quadro 51. Como se pode observar apenas as correlações entre a Integração ecológica e a Responsabilidade social, Integração ecológica e a Auto-realização e Responsabilidade social e a Auto-realização não são estatisticamente significativas. As restantes correlações são negativas, à exceção da correlação entre o Processo de aprendizagem e a Mestria disciplinar, estatisticamente significativas e podem ser consideradas como correlações fracas (todas são inferiores a .5).

Quadro 51 Correlações de Spearman entre as diferentes Orientações Educacionais

	Mestria Disciplinar (MD)	Processo de Aprendizagem (PA)	Responsabilidade Social (RS)	Auto-Realização (AR)
Processo de Aprendizagem (PA)	.206**			
Responsabilidade Social (RS)	-.458**	-.419**		
Auto-Realização (AR)	-.377**	-.345**	-.010	
Integração Ecológica (IE)	-.346	-.449**	.030	.095

**A correlação é estatisticamente significativa ($\alpha=.05$)

Utilizámos ainda a técnica de correlação *Pearson* através das médias de cada uma das orientações educacionais em estudo para podermos comparar com os resultados alcançados a nível internacional (quadro 52).

Quadro 52 Correlações de Pearson entre as diferentes Orientações Educacionais

	Mestria Disciplinar (MD)	Processo de Aprendizagem (PA)	Responsabilidade Social (RS)	Auto- Realização (AR)
Processo de Aprendizagem (PA)	.260**			
Responsabilidade Social (RS)	-.551**	-.483**		
Auto-Realização (AR)	-.503**	-.443**	.049	
Integração Ecológica (IE)	-.458**	-.503**	.051	.133*

**A correlação é estatisticamente significativa ($\alpha=.001$)

*A correlação é estatisticamente significativa ($\alpha=.05$)

2. As Orientações Educacionais e as variáveis sócio-demográficas

2.1 Género

2.1.1 Pressupostos metodológicos

Para avaliar se existem diferenças entre os professores e as professoras no que se refere às diferentes orientações educacionais procedeu-se à realização de um teste *t-student* para amostras independentes. Este teste requer que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos e que as variâncias sejam homogéneas. O pressuposto da normalidade é usualmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida). No entanto, quando as amostras são muito grandes, como é o caso, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes, todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis Ku), segundo Kline (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

2.1.2 Resultados:

2.1.2.1 Mestria disciplinar:

No que se refere a esta orientação educacional os homens apresentam um valor médio de 3.52 (DP=.683), ligeiramente superior ao das mulheres (Média =3.45; DP=.692) (Figura 52). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Masculino: Sk=-.434, ku=-.417; Feminino: Sk=-.322, Ku=-.212) e variâncias homogéneas ($F(2,350)=0.021$, $p=.885$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(350)=1.103$, $p=.271$).

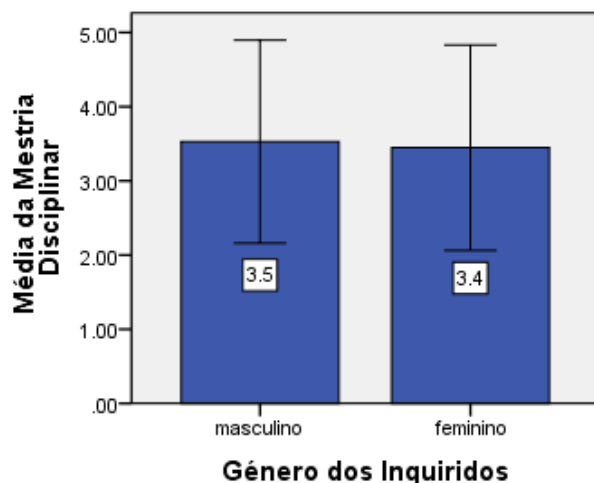


Figura 52 Média da Mestria Disciplinar por género. (As barras representam ± 2 DP)

2.1.2.2 Processo de aprendizagem:

No que se refere a esta orientação educacional os professores apresentam um valor médio de 3.24 (DP=.596), ligeiramente inferior ao das professoras (Média =3.31; DP=.630) (Figura 53). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Masculino:Sk=-.437, ku=-.368; Feminino: Sk=-.066, Ku=-.712) e variâncias homogêneas ($F(2,350)=0.520$, $p=.471$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(350)= -1.143$, $p=.254$).

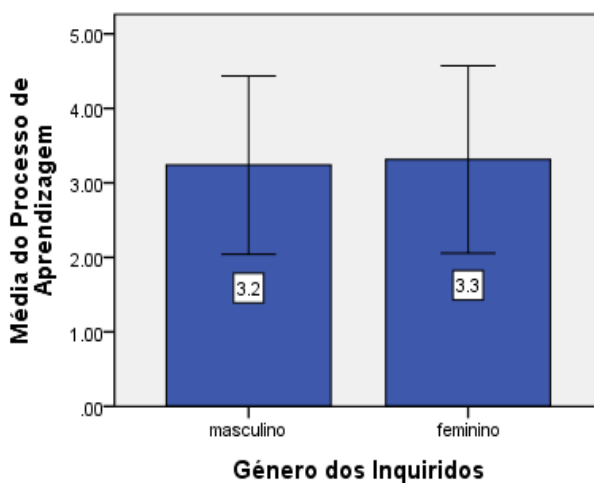


Figura 53 Média do Processo de aprendizagem por género (As barras representam ± 2 DP)

2.1.2.3 Responsabilidade social:

No que se refere a esta orientação educacional os professores apresentam um valor médio de 2.67 (DP=.670), ligeiramente inferior ao das professoras (Média =2.75; DP=.567) (figura 54). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste não foram validados: Normalidade da distribuição (Masculino: Sk=.501, ku=-.148; Feminino: Sk=.251, Ku=-.028) e as variâncias não são homogêneas ($F(1,350)=4.767$, $p=.030$). Os resultados para o teste *t-student* apresentados são os válidos quando falha o pressuposto da homogeneidade de variâncias e mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(349.388) = -1.216$, $p=.220$).

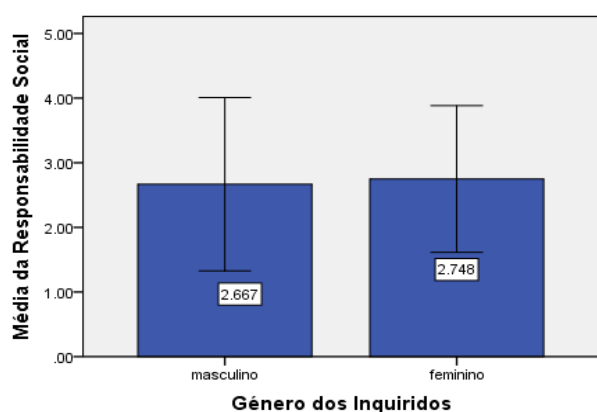


Figura 54 Média da Responsabilidade social por género (As barras representam ± 2 DP)

2.1.2.4 Auto-realização:

No que se refere a esta orientação educacional, os homens apresentam um valor médio de 2.78 (DP=.526), igual ao das mulheres (Média =2.78; DP=.513) (Figura 55). Pelo que não faz sentido ir testar se na população existirão diferenças estatisticamente significativas.

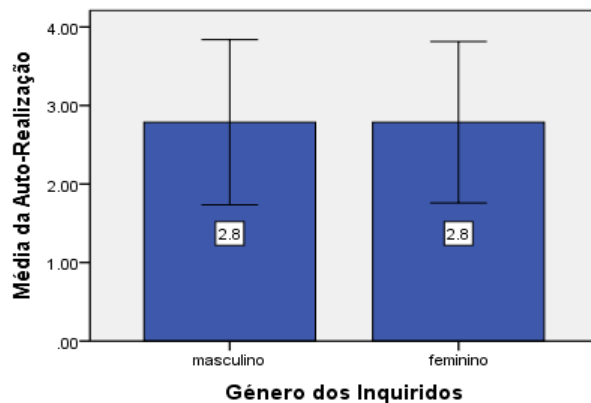


Figura 55 Média da Auto-Realização por sexo. (As barras representam ± 2 DP)

2.1.2.5 Integração ecológica:

No que se refere a esta orientação educacional os homens apresentam um valor médio de 2.78 (DP=.489), ligeiramente superior ao das mulheres (Média =2.69; DP=.557) (Figura 56). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste não foram validados: Verifica-se a normalidade da distribuição em todos os grupos (Masculino: Sk=.065, ku=.524; Feminino: Sk=.130, Ku=-.239) mas as variâncias não são homogêneas ($F(1,350)=3.560$, $p=.060$). Os resultados para o teste *t-student* robusto à violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(328.826)=1.460$, $p=.145$).

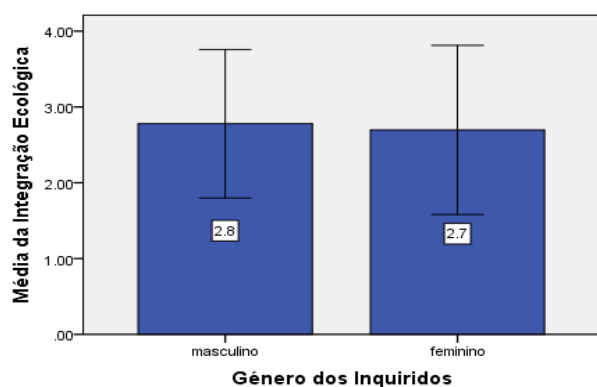


Figura 56 Média da Integração ecológica por género (As barras representam ± 2 DP)

2.2 Idade

Para avaliar a relação entre as diferentes orientações educacionais e a idade dos professores, tratando-se ambas de variáveis quantitativas procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Os resultados obtidos permitem concluir pela não existência de correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis ($p > .05$).

Quadro 53 Correlações de Pearson entre as diferentes Orientações Educacionais e a idade

	Mestria disciplinar (MD)	Processo de aprendizagem (PA)	Responsabilidade social (RS)	Auto-realização (AR)	Integração ecológica (IE)
Idade	.068	-.015	-.074	.028	-.012

2.2.1 Escalão etário (segundo o gabinete de Estatística e Planeamento em Educação).

Segundo o gabinete de estatística e planeamento em Educação os escalões etários a considerar são: “Professores com idades inferiores 30 anos”, “ Professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos”, “Professores com idades compreendidas entre 40 e os 50 anos” e “Professores com 50 ou mais anos”. No sentido de avaliar se existem diferenças nas orientações educacionais dos diferentes grupos etários procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Este teste requiere que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões etários) e que as variâncias sejam homogéneas. O pressuposto da normalidade é regularmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida). No entanto, quando as amostras são muito grandes, como é o caso, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes, todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis -Ku). Segundo Kline, (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

2.2.2 Resultados

2.2.2.1 Mestria disciplinar:

Os professores mais novos (com menos de 30 anos) e os mais velhos (idades superiores a 50 anos) apresentam um valor médio na MD igual (3.6 com DP=.460 e .688 respetivamente) e ligeiramente superior aos valores observados para os escalões etários intermédios. Os professores com idades compreendidas, entre os 40 e 49 anos apresentam um valor médio de MD de 3.5 (DP=.753). Por último, os professores entre os 30 e 39 anos apresentam um valor baixo para esta orientação 3.4 (DP=.633) (Figura 57).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch* (robusta à violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias) uma vez que apesar de se verificar o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk = -.680$, $Ku = -.440$; $[30,39]$: $Sk = -.343$, $Ku = -.246$; $[40,49]$: $Sk = -.286$, $Ku = -.642$; ≥ 50 : $Sk = -.648$, $Ku = .021$) as variâncias não são homogêneas ($F(3,348) = 3.867$, $p = .010$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F_{welch}(3; 124,004) = 1.686$, $p = .173$).

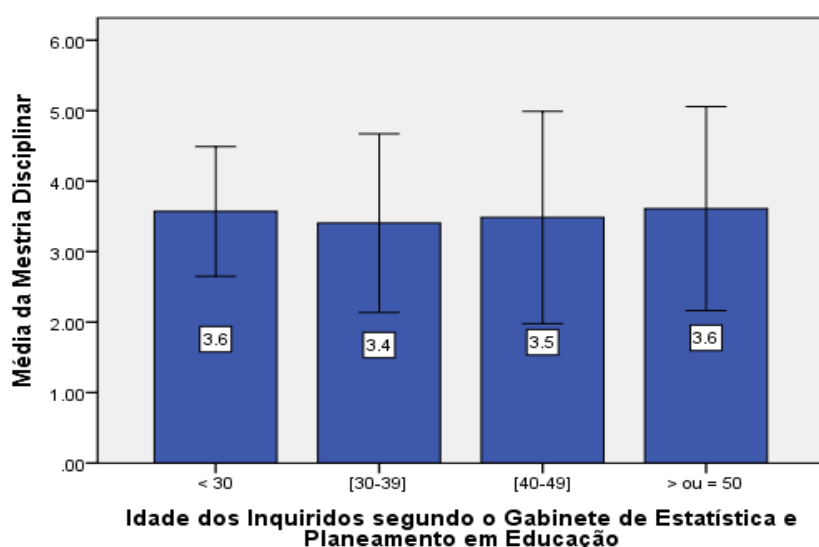


Figura 57 Repartição da OE "Mestria disciplinar" por Escalão etário. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.2.2.2 Processo de aprendizagem:

Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais (3.3) para todos os escalões etários à exceção do escalão dos 40 aos 49 anos que é ligeiramente inferior (3.2). No que se refere à dispersão relativamente aos valores médios estes variam entre os 0.460 para os indivíduos com menos de 30 anos e os .753 para os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (Figura 58). Neste caso as diferenças são muito reduzidas pelo que será de esperar que não haja diferenças quando se generaliza para a população.

Ainda assim, procedeu-se á análise estatística. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk = -.063$, $Ku = -.424$; $[30,39]$: $Sk = -.308$, $Ku = -.127$; $[40,49]$: $Sk = -.146$, $Ku = -.733$; ≥ 50 : $Sk = -.320$, $Ku = -.558$) e as variâncias, que são homogéneas ($F(3,348)=1.788$, $p=.149$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348)=.735$, $p=.584$).

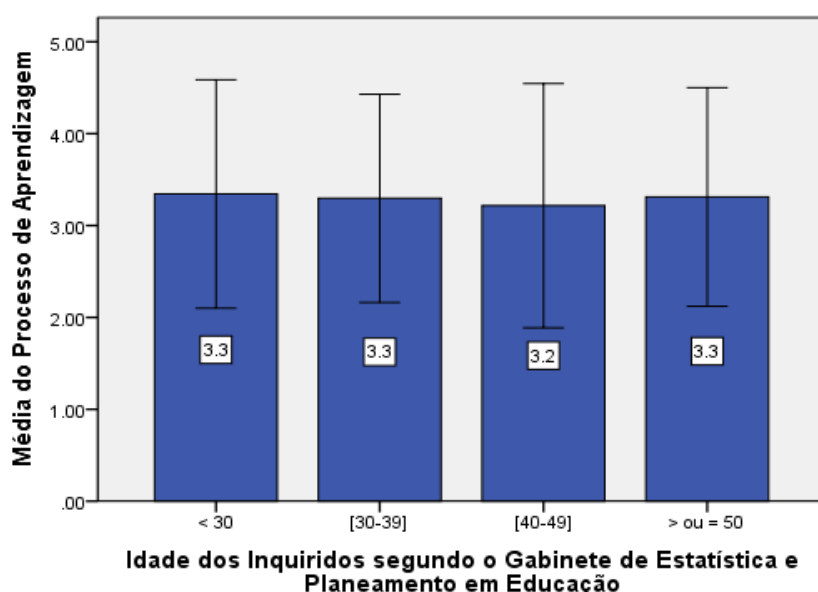


Figura 58 Repartição da OE "Processo de aprendizagem" por Escalão etário. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.2.2.3 Responsabilidade social:

Para esta orientação educacional os valores médios observados mais baixos (2.6) são observados para os professores mais novos (com menos de 30 anos) e para os mais velhos (com mais de 50 anos) no que se refere à dispersão os valores apresentados nestes dois grupos é similar ($DP_{<30}=.615$ e $DP_{\geq 50}=.679$) o que demonstra que os dois grupos apresentam um comportamento similar no que se refere a esta orientação. No grupo com idades entre os 30 e os 39 anos o valor médio é de 2.8 ($DP=.596$) e no grupo dos 40 aos 49 a média apresentada é de 2.7 ($DP=.617$) (Figura 59).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.289$, $Ku=-.007$; $[30,39]$: $Sk=.250$, $Ku=-.176$; $[40,49]$: $Sk=.335$, $Ku=-.159$; ≥ 50 : $Sk=.784$, $Ku=.501$) e as variâncias são homogéneas ($F(3, 348)=.294$, $p=.830$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348)=1.490$, $p=.217$).

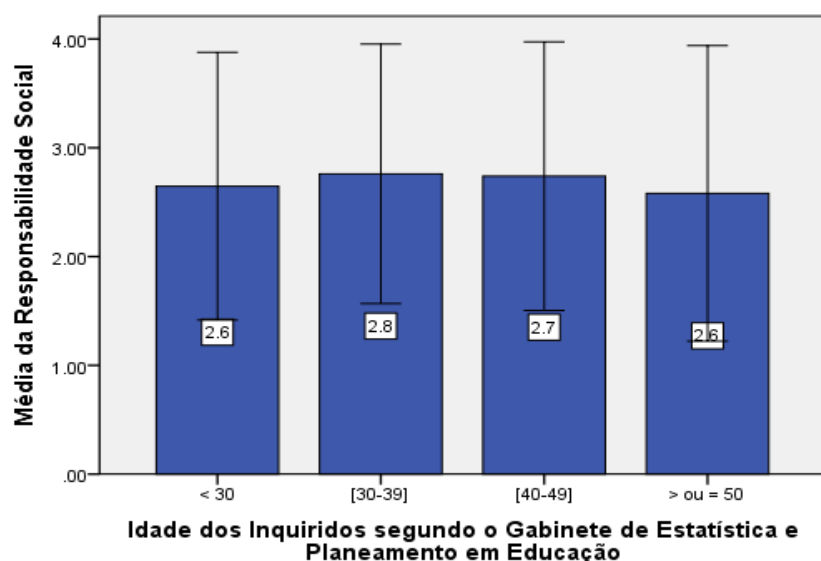


Figura 59 Repartição da OE "Responsabilidade social" por escalão etário. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.2.2.4 Auto -realização:

Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais (2.8) para todos os escalões etários à exceção do escalão dos professores mais novos (com menos de 30 anos) que é ligeiramente inferior (2.7). No que se refere à dispersão relativamente aos valores médios estes variam entre .496 para os indivíduos com menos de 30 anos e .558 para os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (Figura 60). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.178$, $Ku=-.533$; $[30,39]$: $Sk=.374$, $Ku=-.339$; $[40,49]$: $Sk=.060$, $Ku= -.579$; ≥ 50 : $Sk=.348$, $Ku= -.519$); as variâncias são homogêneas ($F(3, 348)=1.344$, $p=.260$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348)=.505$, $p=.679$).

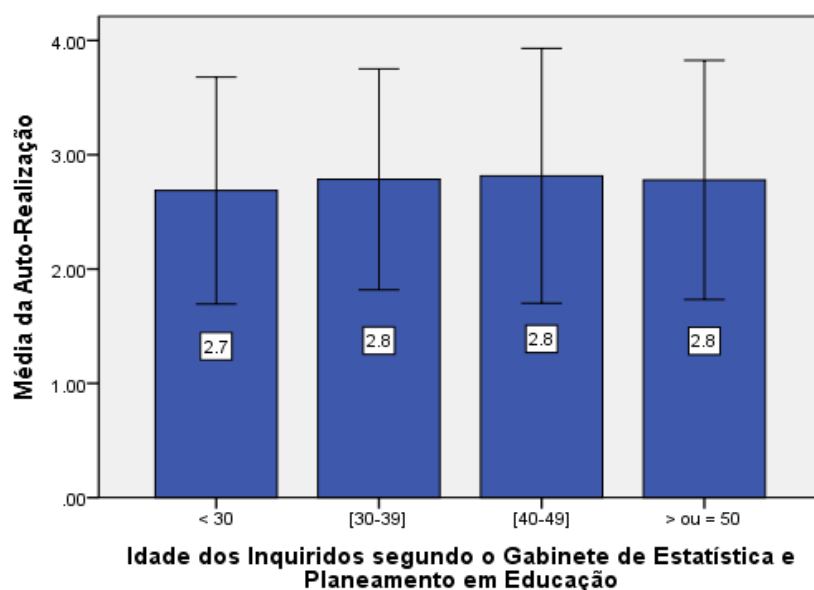


Figura 60 Repartição da OE "Auto-realização" por escalão etário. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.2.2.5 Integração ecológica:

Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais (2.7) para todos os escalões etários à exceção do escalão dos professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos cuja média é ligeiramente superior (2.8). No que se refere à dispersão relativamente aos valores médios, esta varia entre .465 para os indivíduos com menos de 30 anos e 39 anos e .570 para os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (Figura 61). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.823$, $Ku=.728$; $[30,39]$: $Sk=-.060$, $Ku=.010$; $[40,49]$: $Sk=.128$, $Ku=.027$; ≥ 50 : $Sk=-.194$, $Ku=-.267$) e as variâncias, que neste caso são homogêneas ($F(3, 348)=1.184$, $p=.316$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348)=.069$, $p=.976$).

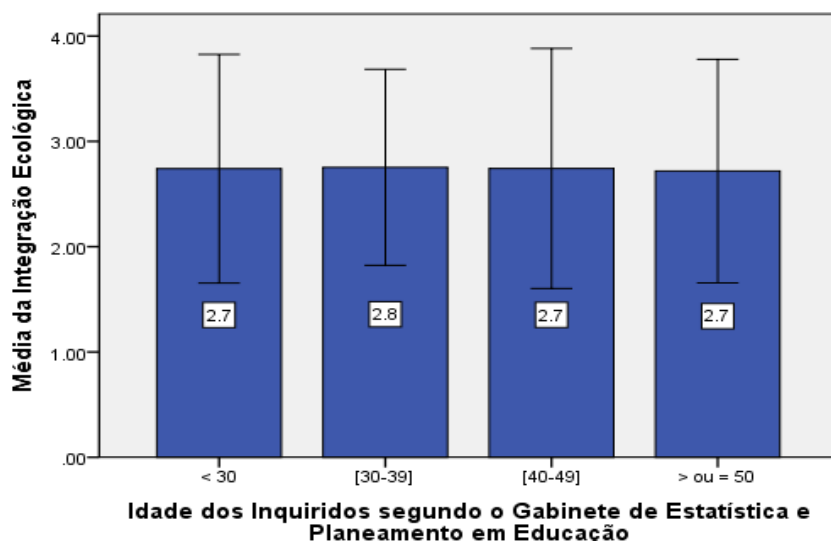


Figura 61 Repartição da OE "Integração ecológica" por escalão etário. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3 Experiência profissional

2.3.1 Experiência Profissional de acordo com o Quadro Teórico de Huberman

No que respeita à repartição da amostra pela experiência profissional de acordo com *Huberman*, a grande maioria dos docentes (64%) apresentam entre 7 e 25 anos de experiência, cerca de 18% apresentam uma experiência compreendida entre os 26 e os 35 anos. Os docentes com 4 até 6 anos de serviço representam 15% da amostra e os docentes com mais de 36 anos de serviço representam apenas cerca de 3%.

No sentido de avaliar se existem diferenças nas orientações educacionais nos diferentes escalões de experiência profissional procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Este teste requiere que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões de experiência profissional) e que as variâncias sejam homogêneas.

O pressuposto da normalidade é geralmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida). No entanto, quando as amostras são muito grandes, como é o caso, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes, todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: o enviesamento (*Skewness* - Sk) e o achatamento (*Kurtosis*-Ku). Segundo Kline, (1998) valores de $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

2.3.2 Resultados

2.3.2.1 Mestria disciplinar

No que se refere a esta OE os professores com mais tempo de experiência profissional (mais de 26 anos) apresentam valor médio de 3.6, ligeiramente superior aos observados para os professores com experiência profissional intermédia ([4, 6] e [7, 25]) cujo valor médio para esta orientação é de 3.4. A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada no grupo dos 36 aos 40 anos (DP=.914) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os restantes grupos estes valores variam entre .524 para os com menos experiência e .756 para os professores com uma atividade profissional entre os 26 e os 35 anos (figura 62). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Mestria disciplinar segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos ([1, 3]: Sk=-.606, Ku=-.077; [4, 6]: Sk=-.660, Ku=-.912; [7, 25]: Sk=-.298, Ku=-.344; [26, 35]: Sk=-.566, Ku=-.384; [36, 40]: Sk=-.922, Ku=.561) e as variâncias são homogéneas ($F(4, 347)=1.911, p=.108$).

Os resultados obtidos ($F(4, 347)=.877, p=.478$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da mestria disciplinar nos diferentes escalões de atividade de *Huberman*.

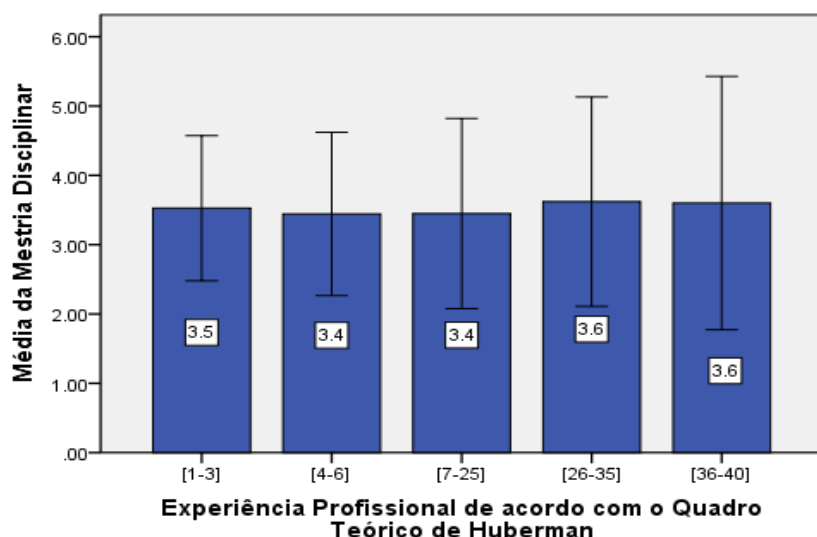


Figura 62 Repartição da OE "Mestria Disciplinar" por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.2.2 Processo de Aprendizagem

No que se refere a esta OE os professores com mais tempo de experiência profissional (mais de 36 anos de atividade docente) apresentam valor médios de 3.4, ligeiramente superiores aos observados para os professores com experiência profissional inferior, que é em todos os escalões de Huberman igual a 3.3. A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada no grupo dos 36 aos 40 anos ($DP=.684$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os restantes grupos estes valores variam entre .536 para os com experiência entre os 4 e os 6 anos e .637 para os professores com o menor tempo de atividade (1 a 3 anos) (figura 63).

Neste caso, as diferenças são muito reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão, pelo que será de esperar que não haja diferenças quando se generaliza para a população. Todo modo e ainda assim procedeu-se à análise estatística. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA one-way. Os pressupostos foram validados: a variável Processo de Aprendizagem segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos ([1, 3]: $Sk=-.046$, $Ku=-.284$; [4, 6]: $Sk=.566$, $Ku=.328$; [7, 25]: $Sk=-.274$, $Ku=-.555$; [26, 35]: $Sk=-.173$, $Ku=-.505$; [36, 40]: $Sk=-1.303$, $Ku=.707$) e as variâncias são homogêneas ($F(4, 347)=.625$, $p=.645$). Os resultados obtidos ($F(4, 347)=.132$, $p=.971$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios do processo de aprendizagem nos diferentes escalões de atividade de *Huberman*.

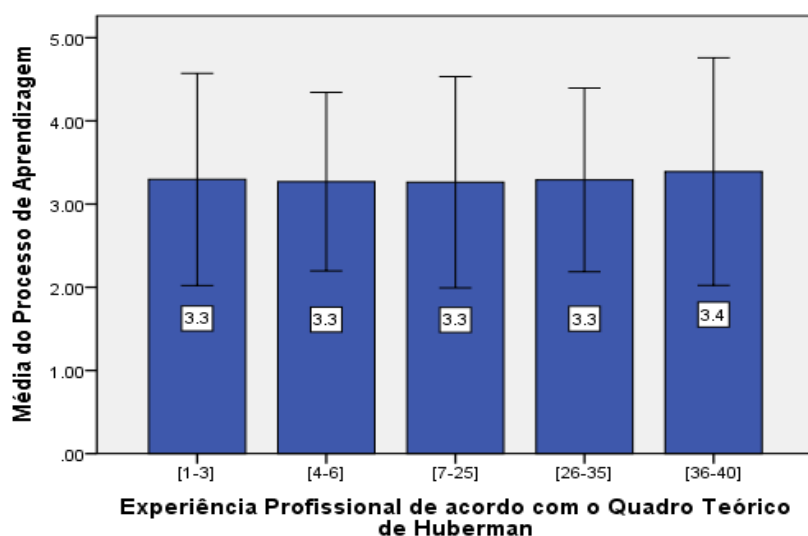


Figura 63 Repartição da OE "Processo de Aprendizagem" por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.2.3 Responsabilidade social

No que se refere a esta OE, são os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 6 anos que apresentam um valor médio mais elevado, 2.8 ($DP=.713$). Os professores com 1 a 3 anos de serviço docente e 7 a 25 anos apresentam um média de 2.7 ($DP_{[1, 3]}=.577$ e $DP_{[7, 25]}=.600$) e por fim os que apresentam um valor médio mais pequeno (2.6) são os que apresentam uma experiência profissional superior a 26 anos ($DP_{[26, 35]}=.672$; $DP_{[36, 40]}=.836$). Neste caso as diferenças são muito reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão, pelo que será de esperar que não haja diferenças quando se generaliza para a população (figura 64). Procedeu-se ainda assim, à análise estatística das variáveis. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA one-way. Os pressupostos foram validados: A variável Responsabilidade social segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos ([1, 3]: $Sk=-.005$, $Ku=-.321$; [4, 6]: $Sk=.477$, $Ku=.184$; [7, 25]: $Sk=.260$, $Ku=-.208$; [26, 35]: $Sk=.665$, $Ku=.074$; [36, 40]: $Sk=1.353$, $Ku=2.305$) e as variâncias são homogêneas ($F(4, 347)=.720$, $p=.579$). Os resultados obtidos ($F(4, 347)=.606$, $p=.858$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da responsabilidade social nos diferentes escalões de atividade de *Huberman*.

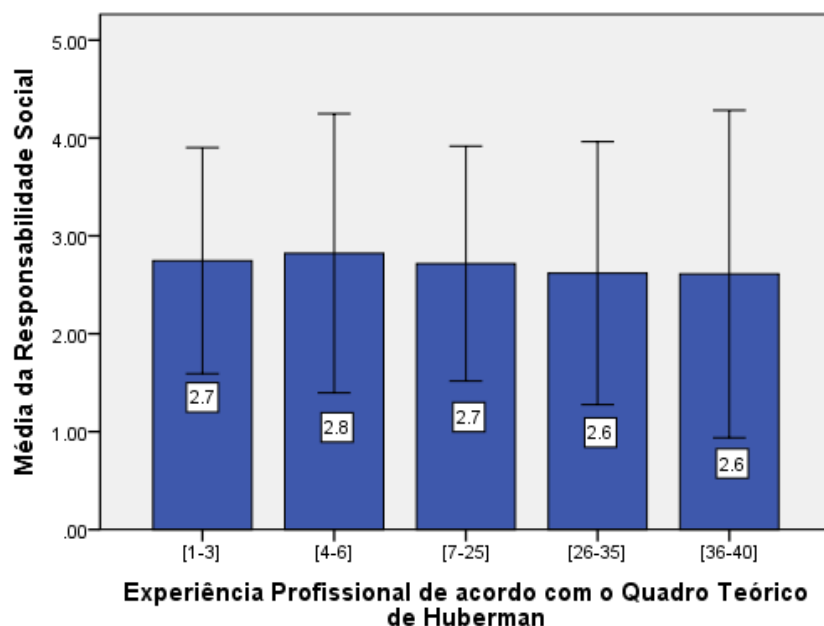


Figura 64 Repartição da OE "Responsabilidade social" por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.2.4 Auto -realização:

No que se refere a esta OE os professores com menos tempo de atividade docente (até 3 anos) são os que apresentam uma média de Auto-realização mais baixa 2.7 ($DP=.514$) e os que apresentam média mais elevada é de 2.9 entre os professores com mais tempo de atividade (mais de 36 anos) ($DP=.675$). Os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 35 anos apresentam um valor médio de Auto-realização de 2.8 ($DP_{[4, 6]}=.464$, $DP_{[7, 25]}=.518$ e $DP_{[26, 35]}=.756$) (figura 65). Em relação a este caso como tem vindo a acontecer nas duas últimas orientações educacionais estudadas (PA e RS), as diferenças nos dados obtidos são reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão são similares, pelo que será de esperar que não haja diferenças quando se generaliza para a população. Ainda assim, procedeu-se do mesmo modo que nos dois casos anteriores. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*.

Os pressupostos foram validados: A variável Auto-realização segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos ([1, 3]: $Sk=.341$, $Ku=-.456$; [4, 6]: $Sk=-.478$, $Ku=-.561$; [7, 25]: $Sk=.166$, $Ku=-.420$; [26, 35]: $Sk=.490$, $Ku=-.697$; [36, 40]: $Sk=.218$, $Ku=-.709$) e as variâncias são homogêneas ($F(4, 347)=.638$, $p=.636$). Os resultados obtidos ($F(4, 347)=.154$, $p=.686$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da auto-realização nos diferentes escalões de atividade profissional de *Huberman*.

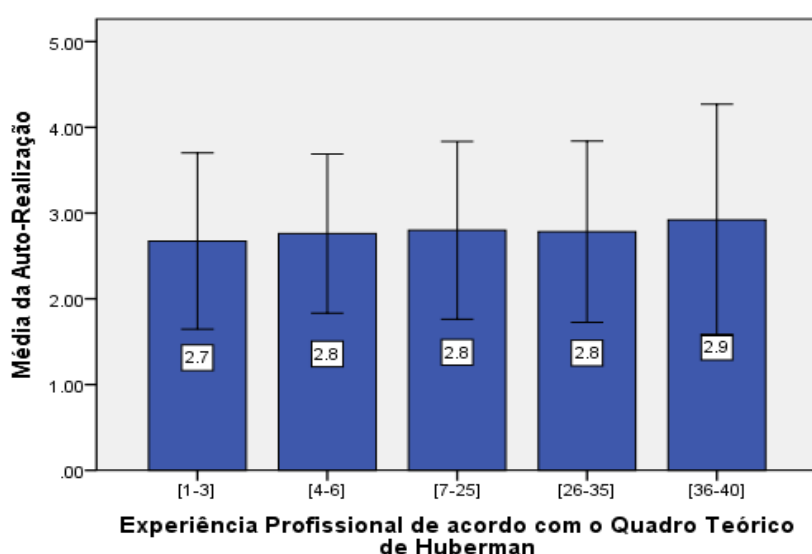


Figura 65 Repartição da OE "Auto-realização" por Escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.2.5 Integração ecológica

No que se refere a esta OE os professores com menos tempo de serviço docente (até 3 anos) e aqueles que têm uma atividade profissional entre os 7 e 25 anos são os que apresentam uma média de integração ecológica mais elevada, 2.8 ($DP_{[1, 3]}=.514$ e $DP_{[7, 25]}=.540$). Os professores que apresentam uma média mais baixa, são os professores com mais tempo de atividade docente (mais de 36 anos), 2.5($DP=.561$).

Os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 6 anos e os 26 e 35 anos apresentam um valor médio de integração ecológica intermédio, 2.7 (DP_[4, 6]=.397, DP_[26,35]=.502) (figura 66). Analisando os dados obtidos em relação a esta OE, é de esperar que não haja diferenças estatisticamente significativas que nos permita generalizar para a população em estudo. Os valores obtidos são muito idênticos (médias e desvios padrão). Todavia, continuamos a proceder à análise estatística como até aqui. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Integração ecológica segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos ([1, 3]: Sk=.616, Ku=1.108; [4, 6]: Sk=.824, Ku=1.136; [7, 25]: Sk=.031, Ku=-.054; [26, 35]: Sk=-.204, Ku=.057; [36, 40]: Sk=.019, Ku=-1.149) e as variâncias são homogêneas (F(4, 347)=.698, p=.594). Os resultados obtidos (F(4, 347)=1.009, p=.403) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Integração ecológica nos diferentes escalões de atividade de *Huberman*.

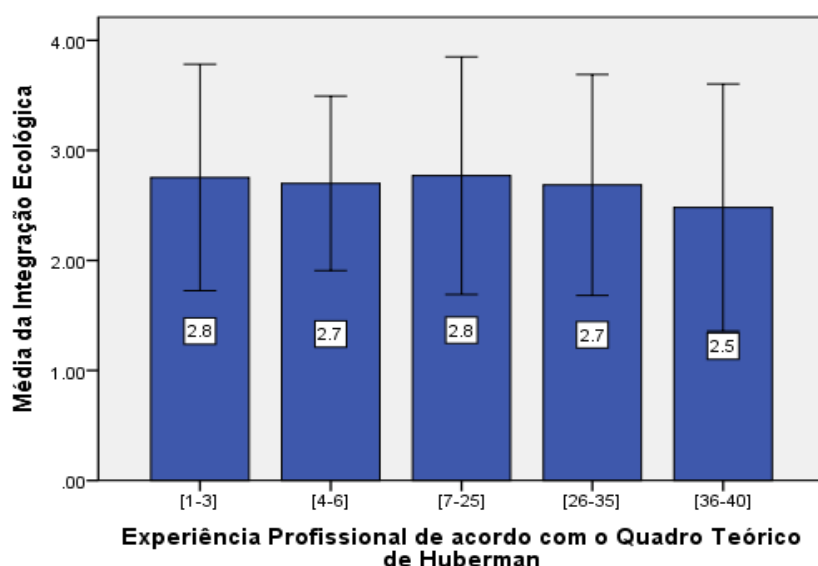


Figura 66 Repartição da OE "Integração ecológica" por escalão de experiência Profissional de Huberman. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.3 Experiência Profissional (número de anos de ensino) dos Inquiridos de acordo com *Berliner*

No que respeita à divisão da amostra pela experiência profissional de acordo com *Berliner*, a grande maioria dos docentes (85.5%) apresentam mais de 5 anos de serviço docente, 6% dos professores inquiridos tem entre 2 e 3 anos de serviço, cerca de 7% apresenta 4 a 5 anos de serviço e com apenas 1 ano de serviço tem-se um pouco menos do que 2% dos inquiridos.

No sentido de avaliar se existem diferenças nas orientações educacionais nos diferentes escalões de tempo de serviço procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Este teste requiere que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões de experiência profissional) e que as variâncias sejam homogéneas. O pressuposto da normalidade é comumente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida). No entanto, quando as amostras são muito grandes (como é o caso), o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis- Ku). Segundo Kline (1998) valores de $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

2.3.4 Resultados

2.3.4.1 Mestria disciplinar

Os professores com 1 ano de serviço são os que apresentam um valor médio mais elevado (3.9) nesta OE para os restantes professores com tempos de serviço entre os 2 e os 5 anos a média ronda os 3.4 e para os que tem um tempo de serviço superior a 5 anos este valor é de 3.5. A dispersão relativamente aos valores médios é de 320 para os professores com 1 ano de serviço e vai aumentando de escalão para escalão atingindo um valor de .701 para os professores com mais de 5 anos de serviço (Figura 67).

Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Mestria disciplinar segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (1 ano de serviço: $Sk=.452$, $Ku=-1.550$; [2, 3]: $Sk=-.414$, $Ku=-.413$; [4, 5]: $Sk=-.593$, $Ku=.005$; >5 anos: $Sk=-.356$, $Ku=-.402$) e as variâncias são homogêneas ($F(3, 348)=1.649$, $p=.178$). Os resultados obtidos ($F(3, 348)=.980$, $p=.402$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Mestria disciplinar nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

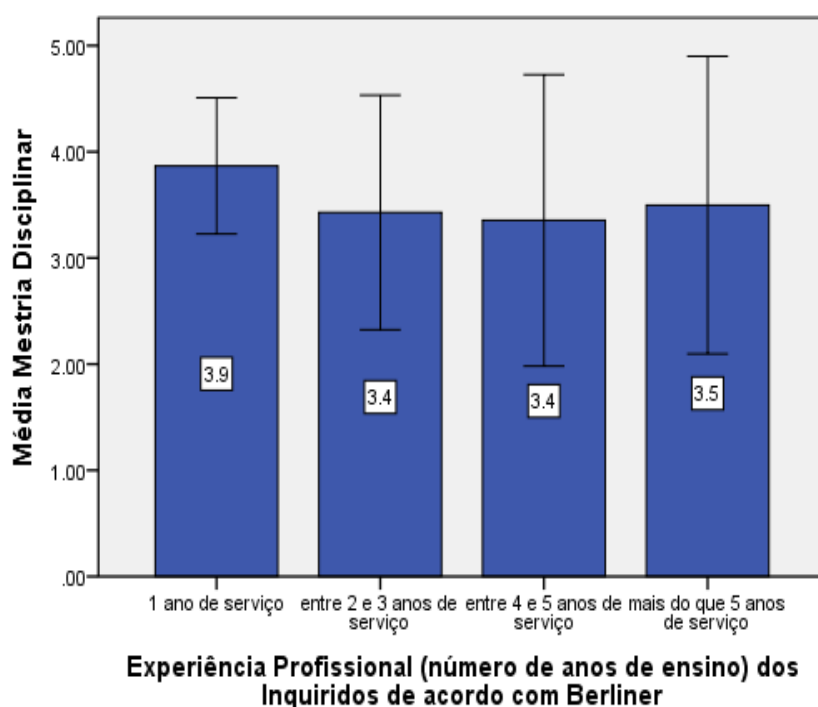


Figura 67 Repartição da OE "Mestria Disciplinar" por Escalão de tempo de serviço de *Berliner*. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.4.2 Processo de Aprendizagem:

Os professores com 1 ano de serviço são os que apresentam um valor médio mais elevado (3.6) nesta OE. Os professores com um tempo de serviço superior a 4 anos apresentam um valor médio de 3.3 e os que têm entre 2 e 3 anos de tempo de serviço apresentam o valor médio mais baixo registado (3.2).

A dispersão relativamente aos valores médios varia de .467 para os professores com 4 a 5 anos de serviço a .686 para os professores com 2 a 3 anos de serviço (Figura 68). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: a variável Processo de aprendizagem segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (1 ano de serviço: $Sk=.675$, $Ku=-.104$; [2, 3]: $Sk=.171$, $Ku=-.487$; [4, 5]: $Sk=.102$, $Ku=-.980$; >5 anos: $Sk=-.277$, $Ku=-.524$) e as variâncias são homogéneas ($F(3, 348)=1.057$, $p=.367$). Os resultados obtidos ($F(3, 348)=.760$, $p=.517$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios do Processo aprendizagem nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

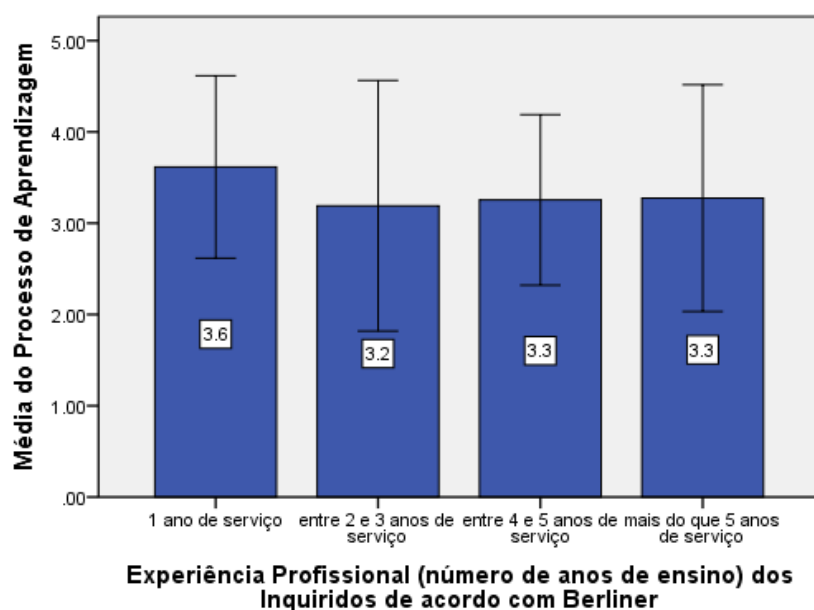


Figura 68 Repartição da OE "Processo de Aprendizagem" por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.4.3 Responsabilidade social

Os professores com menos tempo de serviço (apenas 1 ano) são os que apresentam um valor médio de responsabilidade social mais baixo, 2.6 ($DP=.314$).

O valor médio da responsabilidade social é mais elevado para os professores com 4 a 5 anos de serviço, 3.0 (DP=.693). Os professores com 2 a 3 anos de serviço apresentam uma média de 2.8 (DP=.625) e os professores com mais de 5 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 (DP=.671) (Figura 69). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Responsabilidade Social segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (1 ano de serviço: Sk=-.469, Ku=-1.415; [2, 3]: Sk=-.259, Ku=-.628; [4, 5]: Sk=.139, Ku=.177; >5 anos: Sk=.424, Ku=-.080) e as variâncias são homogêneas ($F(3, 348)=.837$, $p=.474$). Os resultados obtidos ($F(3, 348)=1.545$, $p=.203$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da responsabilidade social nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

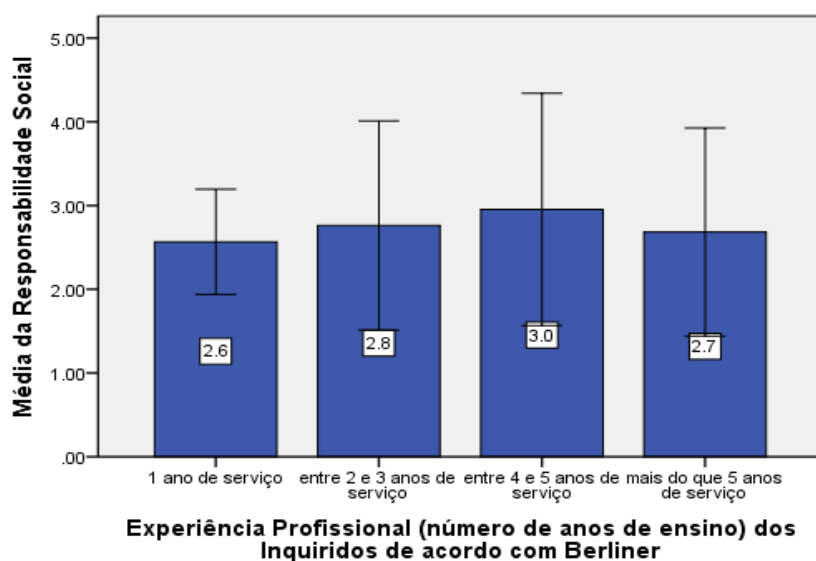


Figura 69 Repartição da OE "Responsabilidade Social" por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.4.4 Auto -Realização

Os professores com menos tempo de serviço (apenas 1 ano) são os que apresentam um valor médio de Auto-realização mais baixo, 2.5 (DP=.351).

O valor médio desta OE é mais elevado para os professores com 2 a 3 anos de tempo de serviço e com mais de 5 anos de serviço, 2.8 ($DP_{[2,3]}=.528$; $DP_{>5}=.521$). Os professores com 3 a 4 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 ($DP=.521$) (Figura 70). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Auto-realização segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (1 ano de serviço: $Sk=-.668$ $Ku=-.446$; [2, 3]: $Sk=.031$, $Ku=-.560$; [4, 5]: $Sk=.020$, $Ku=-.836$; >5 anos: $Sk=.241$, $Ku=-.478$) e as variâncias são homogêneas ($F(3, 348)=.604$, $p=.613$). Os resultados obtidos ($F(3, 348)=1.038$, $p=.376$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Auto-realização nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

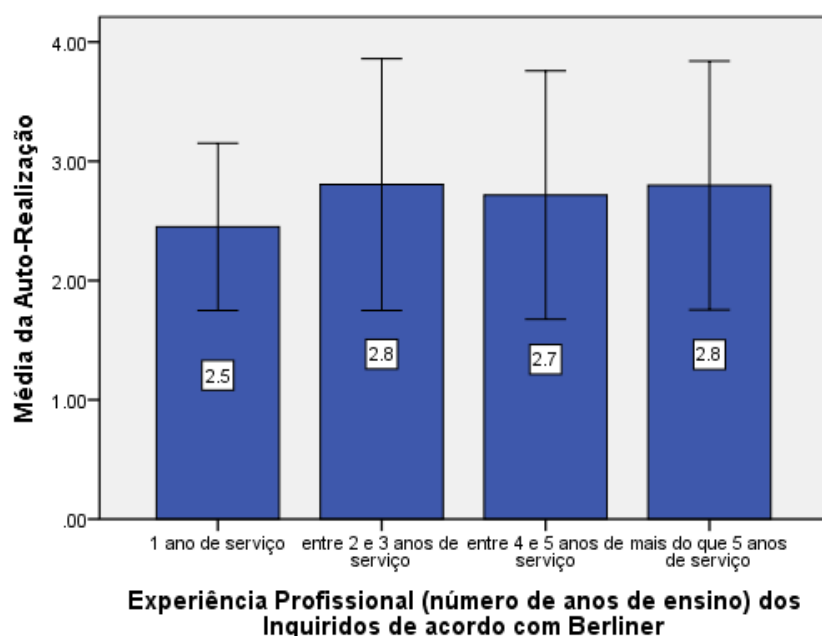


Figura 70 Repartição da OE “Auto-Realização” por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.3.4.5 Integração ecológica

Os professores com menos tempo de serviço (apenas 1 ano) são os que apresentam um valor médio de Integração Ecológica mais baixo, 2.5 (DP=.219). O valor médio da Integração Ecológica é mais elevado para os professores com 2 a 3 anos de serviço, 2.8 (DP=.587). Os professores com mais de 4 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 (DP_[4,5]=.394 e DP_{>5}=.532) (Figura 71). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Integração Ecológica segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (1 ano de serviço: Sk=.171 Ku=-.781; [2, 3]: Sk=.269, Ku=.301; [4, 5]: Sk=.287, Ku=-.354; >5 anos: Sk=.013, Ku=-.015) e as variâncias são homogêneas ($F(3, 348)=1.931$, $p=.124$). Os resultados obtidos ($F(3, 348)=.658$, $p=.579$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Integração ecológica nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

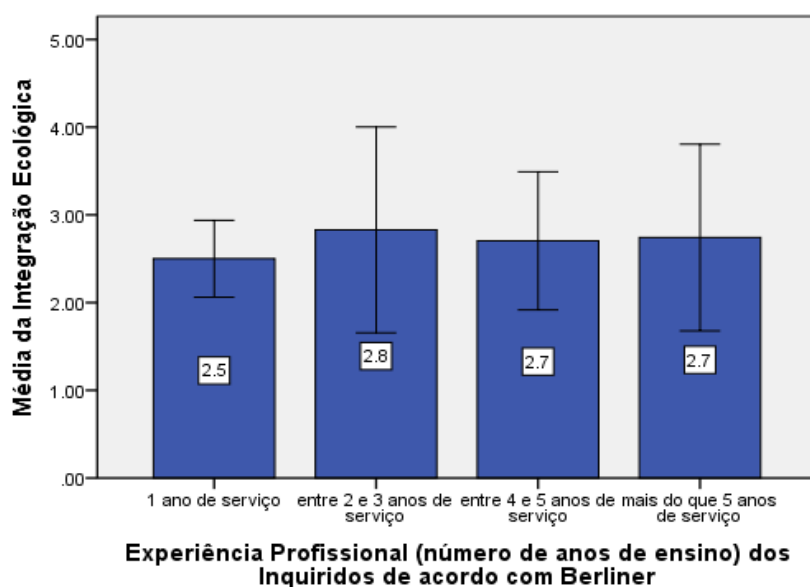


Figura 71 Repartição da OE "Integração Ecológica" por Escalão de tempo de serviço de Berliner. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.4 Habilitações Literárias

2.4.1 Pressupostos metodológicos

A grande maioria (79%) dos professores inquiridos tem habilitações literárias ao nível da licenciatura. Cerca de 20% tem a habilitação literária de mestrado e apenas 1% tem o doutoramento.

No sentido de avaliar se existem diferenças nas orientações educacionais entre professores portadores de diferentes habilitações literárias procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Este teste requer que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos de habilitação académica e que as variâncias sejam homogéneas. O pressuposto da normalidade é normalmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes, como é o caso, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis- Ku). Segundo Kline (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

2.4.2 Resultados

2.4.2.1 Mestria disciplinar

No que se refere a esta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio (4.0) superior aos observados para os professores com habilitações literárias de licenciatura e mestrado. Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.5) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (3.4) (Figura 72). A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os licenciados ($DP=.698$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os mestres a dispersão relativamente à média é .657.

Entre os professores com doutoramento a dispersão é muito mais reduzida (DP=.250). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Mestria disciplinar segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (Licenciatura: Sk=-.376, Ku=-.301, Mestrado: Sk=-.342, Ku=-.583, Doutoramento: Sk=.560, Ku=.928) e as variâncias são homogéneas (F(2, 349)=1.915, p=.149). Os resultados obtidos (F(2, 349)=1.190, p=.305) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Mestria disciplinar entre professores com diferentes habilitações académicas.

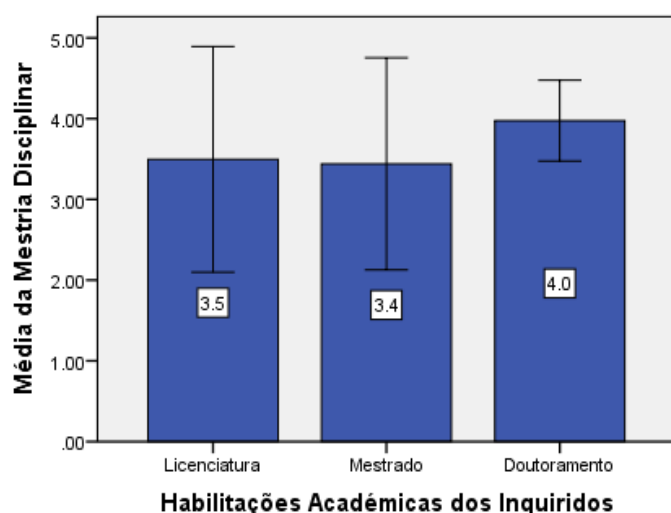


Figura 72 Repartição da OE "Mestra Disciplinar" por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.4.2.2 Processo de Aprendizagem

No que se refere a esta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio (2.9) inferior aos observados para os professores com menores habilitações literárias. Os professores com o grau de licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.3) muito idêntico ao observado para os professores com o grau de mestrado (3.2) (Figura 73).

A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os mestres (DP=.661) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores. Para os licenciados a dispersão relativamente à média é ligeiramente inferior (DP=.603). Entre os professores com doutoramento a dispersão é muito mais reduzida (DP=.469). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: a variável Processo de aprendizagem segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (Licenciatura: Sk=-.265, Ku=-.474, Mestrado: Sk=-.175, Ku=-.557, Doutoramento: Sk=.543, Ku=-.153) e as variâncias são homogéneas ($F(2, 349)=.924$, $p=.398$). Os resultados obtidos ($F(2, 349)=.994$, $p=.371$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios do processo de aprendizagem entre professores com diferentes habilitações académicas.

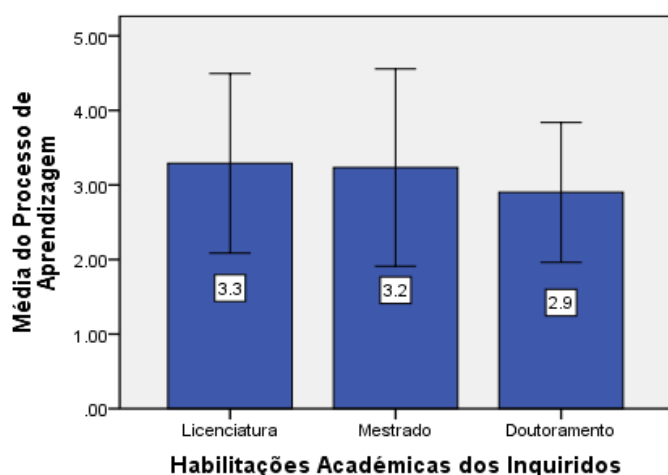


Figura 73 Repartição da OE "Processo de Aprendizagem" por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.4.2.3 Responsabilidade Social

No que se refere a esta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio de 2.5, inferior aos observados para os professores com licenciatura e mestrado. Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (2.7) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (2.8) (Figura 74). A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os doutores ($DP=.714$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os licenciados a dispersão relativamente à média é .613 que é ligeiramente inferior à observada entre os professores com mestrado ($DP=.665$). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: a variável Responsabilidade social segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (Licenciatura: $Sk=.360$, $Ku=-.081$, Mestrado: $Sk=.492$, $Ku=-.328$, Doutoramento: $Sk=-1.779$, $Ku=3.135$) e as variâncias são homogêneas ($F(2, 349)=.306$, $p=.736$). Os resultados obtidos ($F(2, 349)=.914$, $p=.402$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da responsabilidade social entre professores com diferentes habilitações académicas.

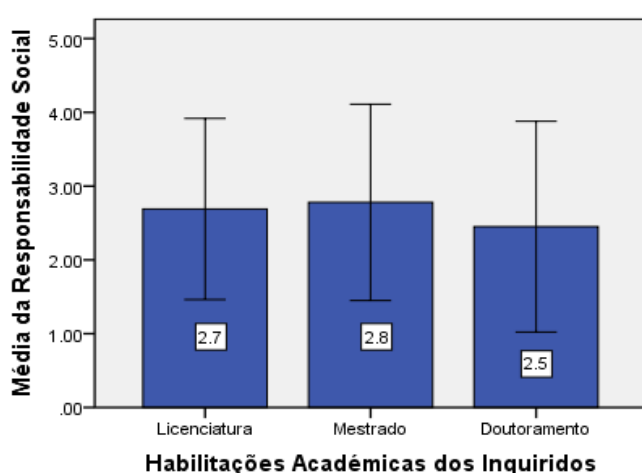


Figura 74 Repartição da OE "Responsabilidade Social" por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.4.2.4 Auto-realização

Os valores médios para esta OE são para todos os professores muito similares (2.8 a 2.9) (Figura 75). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres (DP=.520) para os doutores é ligeiramente superior (DP=.618) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: A variável Auto-Realização segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (Licenciatura: Sk=.256, Ku=-.533, Mestrado: Sk=.061, Ku=-.322, Doutoramento: Sk=1.383, Ku=1.840) e as variâncias são homogêneas ($F(2, 349)=.007$, $p=.993$). Os resultados obtidos ($F(2, 349)=.153$, $p=.858$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da auto-realização entre professores com diferentes habilitações académicas.

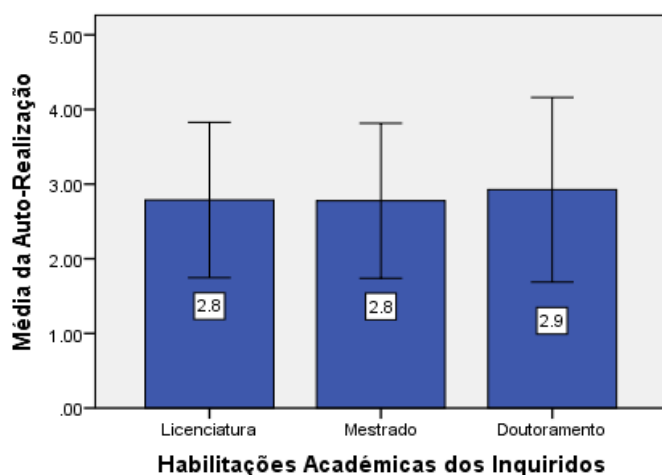


Figura 75 Repartição da OE "Auto-Realização" por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$)

2.4.2.5 Integração ecológica

Os valores médios para esta OE são para todos os professores muito similares (2.7 a 2.8) (Figura 76). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres ($DP_{\text{Mestre}}=.563$, $DP_{\text{Licenciado}}=.517$) para os doutores é inferior ($DP=.252$). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os pressupostos foram validados: a variável Integração ecológica segue distribuição aproximadamente normal em todos os grupos (Licenciatura: $Sk=.135$, $Ku=.060$, Mestrado: $Sk=-.147$, $Ku=.026$, Doutoramento: $Sk=-1.129$, $Ku=2.227$) e as variâncias são homogêneas ($F(2, 349)=1.452$, $p=.235$). Os resultados obtidos ($F(2, 349)=.060$, $p=.914$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da integração ecológica entre professores com diferentes habilitações académicas.

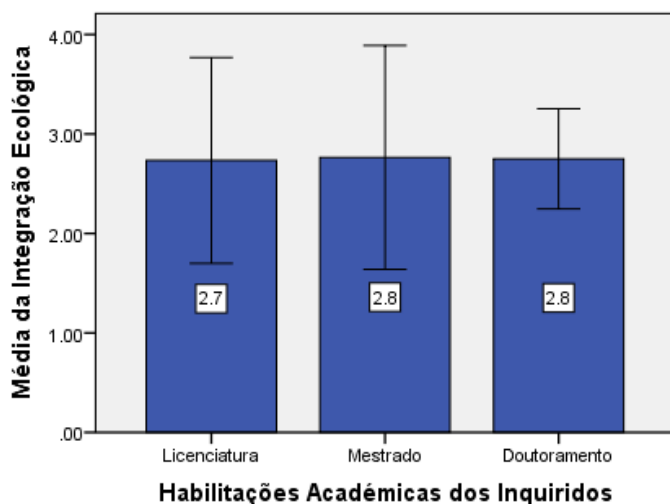


Figura 76 Repartição da OE "Integração Ecológica" por Habilitações Académicas. (As barras representam $\pm 2DP$)

Subcapítulo II - O currículo operacional da disciplina de Educação Física no ensino secundário geral

A oferta curricular da disciplina de Educação Física foi avaliada pelo número de horas lecionada em cada uma das atividades físicas desportivas, rítmicas expressivas, jogos tradicionais e populares e atividades de exploração da natureza, constantes do programa nacional do ensino secundário geral (quadro de extensão curricular) (Quadro 54).

Quadro 54 Oferta Curricular do CNEF do Ensino Secundário

Matérias	Média	DP	Matérias	Média	DP
Futebol	11,80	3,744	Patinagem Artística	1,41	3,201
Voleibol	13,30	3,279	Hóquei em Patins	,40	1,678
Basquetebol	12,88	3,455	Corrida de Patins	,25	,999
Andebol	11,74	3,531	Natação	,76	3,117
Corfebol	3,93	4,395	Dança Educativa/Criativa	1,58	2,958
Râguebi	3,63	3,909	Dança Moderna	,74	2,085
Hóquei em Campo	1,12	2,487	Danças Tradicionais Portuguesas	3,33	3,505
Softebol/Basebol	1,52	2,930	Danças Sociais	4,67	3,923
Ginástica no Solo	9,80	4,325	Aeróbica	1,53	2,734
Ginástica de Aparelhos	8,78	4,665	Jogos Tradicionais	,79	1,747
Ginástica Rítmica	1,15	2,820	Jogo do Pau Português	,07	,532
Ginástica Acrobática	6,74	4,440	Canoagem	,40	1,222
Atletismo - Corridas	9,11	4,601	Ciclorosse/Cicloturismo	,26	1,519
Atletismo - Saltos	6,64	3,944	Golfe	,33	1,563
Atletismo - Lançamentos	5,38	4,214	Montanhismo/Escalada	1,15	2,305
Badminton	8,41	4,262	Orientação	2,58	2,925
Ténis	2,06	3,371	Tiro com Arco	,37	1,261
Ténis de Mesa	1,61	3,101	Prancha à Vela	,04	,335
Luta	1,33	2,430	Vela	,01	,075
Judo	1,11	2,344	Campismo/Pioneirismo	,13	1,125

As diferentes atividades foram agrupadas em: Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica, Atletismo, Desportos de Raquetas, Desportos de Combate, Patinagem, Dança, Jogos Tradicionais, Exploração da Natureza, Jogos desportivos coletivos obrigatórios e ou nucleares e Jogos desportivos coletivos, matéria alternativa.

A análise descritiva mostra que são os jogos desportivos coletivos (Me=7.49; DP=2.238), o atletismo (Me=7.05, DP=3.711) e a Ginástica (Me= 6.62, DP=3.052) os que ocupam em média um maior nº de horas da atividade letiva.

É ainda de referir que se subdividirmos os Jogos desportivos coletivos em: Jogos desportivos coletivos nucleares (futebol, voleibol, basquetebol e andebol) e Jogos desportivos coletivos alternativos (corfebol, rãguebi, hóquei em campo e softbol/basebol) os primeiros apresentam um valor médio de horas lecionadas muito superior (Me=12.43, DP=2.975) ao observado para os jogos desportivos coletivos alternativos (Me=2.55, DP=2.548), o que demonstra a elevada importância dada a este tipo de atividade. As atividades físicas com menor expressividade no currículo operacionalizado pelos professores são: a Patinagem (Me=.69; DP=1.425), a Exploração da Natureza (Me=.58, DP=.745) e os Jogos tradicionais (Me=.43, DP=.969) (figura 77 e quadro 55)

Quadro 55 Valores mínimos, máximos, médios de cada uma das matérias do currículo operacional da EF do Ensino Secundário Geral

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Jogos Desportivos Coletivos	352	2,50	16,50	7,4897	2,23763
Ginástica	352	,00	16,00	6,6172	3,05172
Atletismo	352	,00	18,00	7,0455	3,71131
Desportos_Raquetas	352	,00	15,33	4,0265	2,40947
Desportos_Combate	352	,00	12,00	1,2188	2,00011
Patinagem	352	,00	9,33	,6884	1,42531
Dança	352	,00	16,00	2,3693	1,90491
Jogos_Tradicionais	352	,00	8,00	,4290	,96922
Exploração_Natureza	352	,00	4,11	,5836	,74534
JDC_tradicionais_nucleares	352	4,00	18,00	12,4276	2,97546
JDC_materia_alternativa	352	,00	15,00	2,5518	2,54832

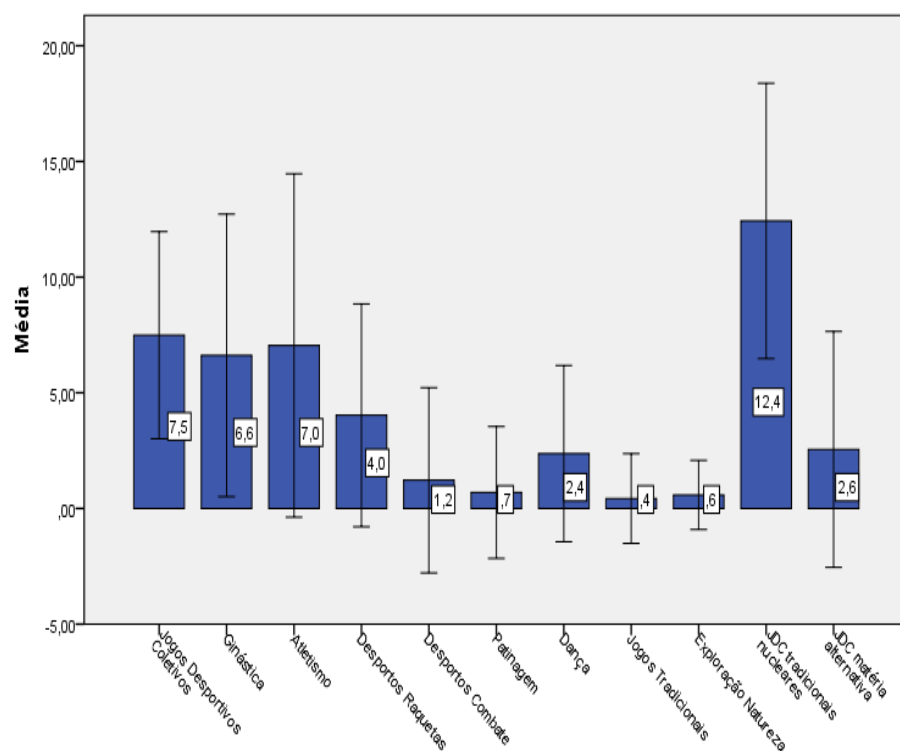


Figura 77 Valores médios das diferentes matérias que compõem o currículo operacional da EF (as barras representam $\pm 2DP$).

1 Género

Para avaliar se existem diferenças entre os professores e as professoras no que se refere aos diferentes conteúdos de aprendizagem planeados/lecionados com base nos programas nacionais do ensino secundário geral, procedeu-se à realização de testes *t-student* para amostras independentes. Este teste requiere que as variáveis dependentes (oferta curricular) tenham distribuição normal nos diferentes grupos e que as variâncias sejam homogéneas.

O pressuposto da normalidade é normalmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes (como é o caso), o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o *teorema do limite central* que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade, enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis - Ku), que segundo Kline, (1998) valores de $|Sk| < 3$ e $|Ku| < 7$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*.

1.1 Jogos desportivos coletivos

No que se refere aos jogos desportivos coletivos em geral e aos jogos desportivos coletivos nucleares (obrigatórios) são as professoras que lhes dispensam uma média de horas superior (Jogos desportivos coletivos: Me=7.68, DP= 2.247; Jogos desportivos coletivos nucleares: Me=12.79, DP=3.016) à observada entre os professores (Jogos desportivos coletivos: Me=7.32, DP= 2.221; Jogos desportivos coletivos nucleares: Me=12.11, DP=2.910). A média de horas dispensada a jogos desportivos coletivos como matéria alternativa é muito idêntica entre professores e professoras (Professoras: Me=2.57, DP=.192; Professores: Me=2.53, DP=.192) (Figura 78).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: normalidade da distribuição (Jogos desportivos coletivos - Professores: Sk=.764, ku=1.043; Professoras: Sk=.821, Ku= 1.969; Jogos desportivos coletivos nucleares: Professores: Sk=.076, Ku=-.355; Professoras: Sk=-.162, Ku= -.590; Jogos desportivos coletivos como matéria alternativa: Professores: Sk= 1.565, Ku=3.254; Professoras: Sk= 1.983, Ku=7.184) e as variâncias são homogêneas (Jogos desportivos coletivos: $F(1,350) < .001$, $p=.991$; Jogos desportivos coletivos nucleares: $F(1,350)=1.966$, $p=.162$; Jogos desportivos coletivos como matéria alternativa: $F(1,350)=1.122$, $p=.290$).

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, apenas são estatisticamente significativas no que se refere aos jogos desportivos coletivos nucleares e obrigatórios (Jogos desportivos coletivos: $t(350)=-1.516$, $p=.130$; Jogos desportivos coletivos nucleares: $t(350)=1.966$, $p=.032$; jogos desportivos coletivos como matéria alternativa: $t(350)=-.155$, $p=.877$). Assim, no que se refere aos jogos desportivos coletivos tradicionais parece poder afirmar-se que em média as professoras lhes destinam uma maior carga horária.

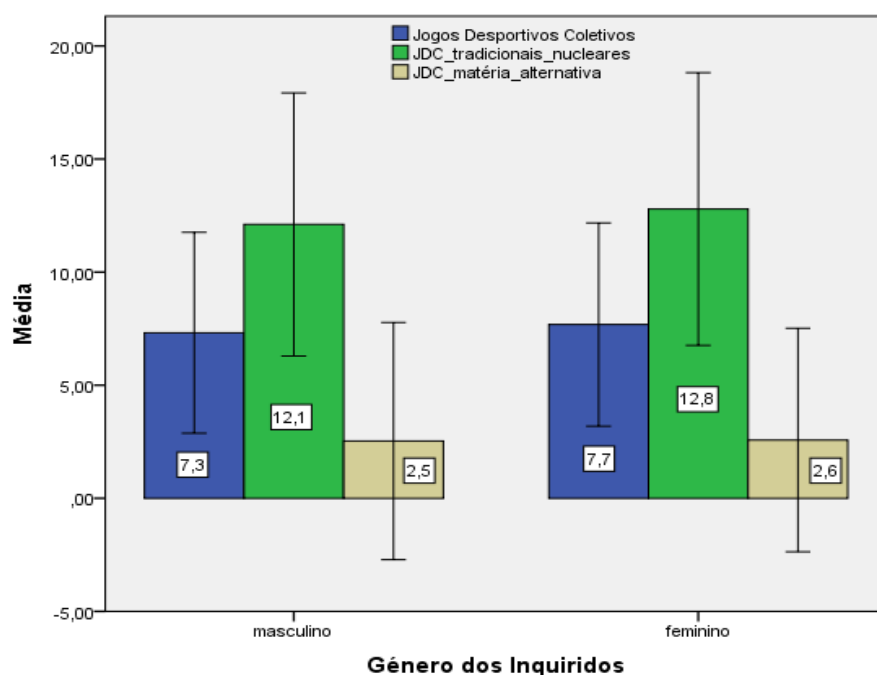


Figura 78 Repartição dos diferentes Jogos Coletivos por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.2 Ginástica

No que se refere a esta matéria de ensino e aprendizagem dos PNEF, as professoras dispensam-lhe uma carga horária média superior ($Me=7.00$, $DP=2.967$) à registada no grupo dos professores ($Me=6.28$, $DP=3.094$) (Figura 79).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*.

Os pressupostos deste teste foram validados: normalidade da distribuição (Professores: $Sk=.198$, $ku=-.397$; Professoras: $Sk=.559$, $Ku= -.043$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)= .266$, $p=.606$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, são estatisticamente significativas ($t(350)=-2.214$, $p=.027$). Pelo que se pode concluir que as professoras dispensam uma carga horária média na matéria de ginástica superior à observada entre os professores.

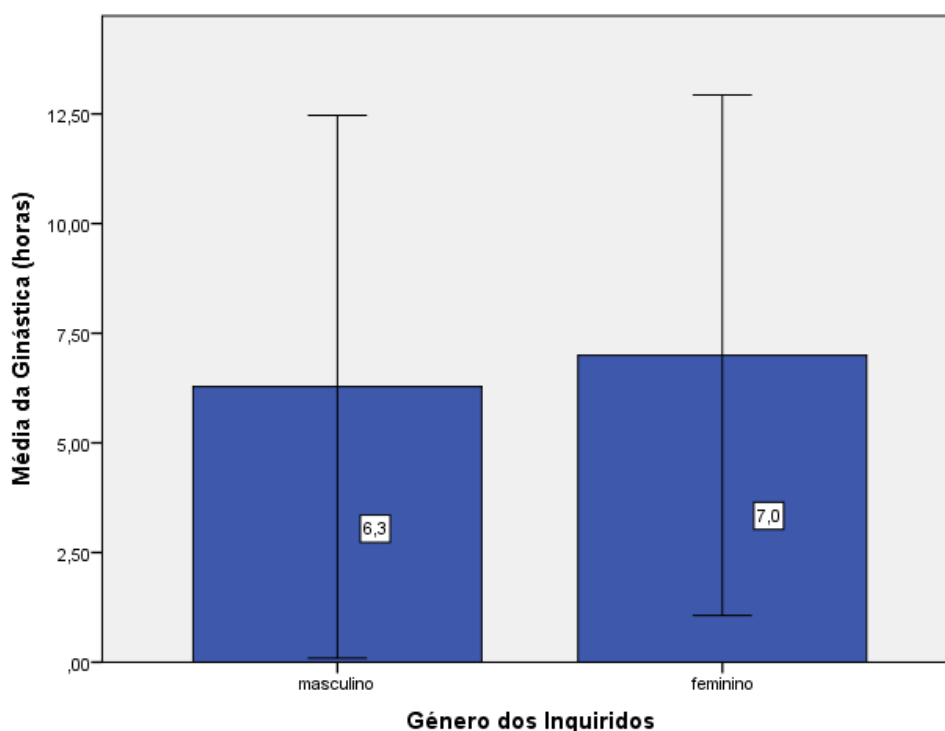


Figura 79 Repartição da carga horária média atribuída à Ginástica por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.3 Atletismo

No que se refere a esta matéria de aprendizagem, as professoras dispensam-lhe uma carga horária média superior ($Me=7.29$, $DP= 3.758$) à registada no grupo dos professores ($Me=6.83$), $DP=3.666$) (Figura 80).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: normalidade da distribuição (Professores: $Sk=.881$, $ku=.752$; Professoras: $Sk=.636$, $Ku=.165$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)= .134$, $p=.714$).

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)=-1.176$, $p=.240$). Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

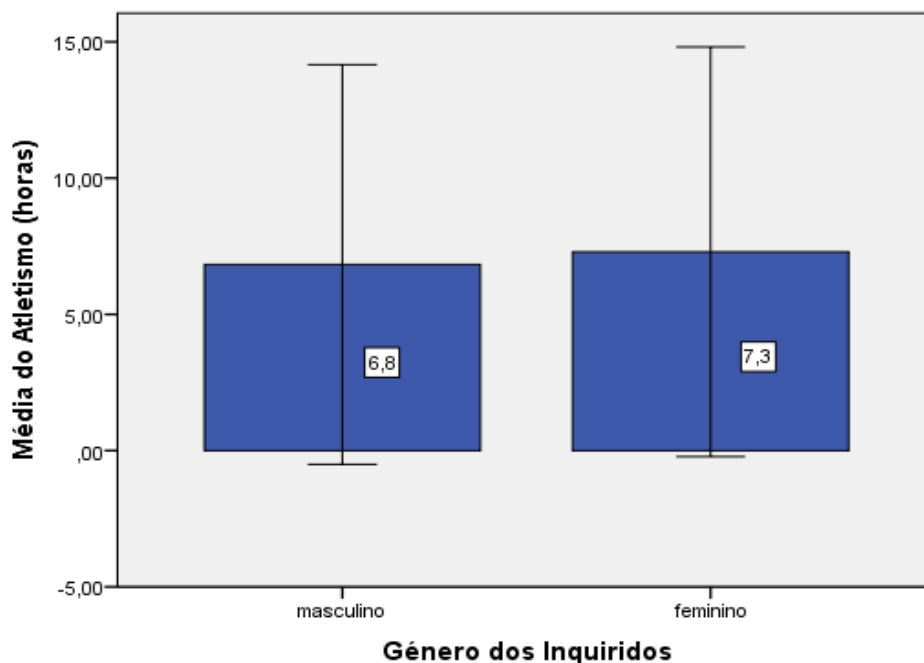


Figura 80 Repartição da carga horária média atribuída ao Atletismo por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.4 Desporto de Raquetas

No que se refere a esta matéria de ensino, os professores dispõem-lhe uma carga horária média ligeiramente superior ($Me=4.08$, $DP=2.683$) à registada no grupo das professoras ($Me=3.97$, $DP=2.062$) (Figura 81).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: normalidade da distribuição (Professores: $Sk= 1.535$, $ku= 3.471$; Professoras: $Sk=.740$, $Ku=.822$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)=3.081$, $p=.080$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)= .445$, $p=.657$).

Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

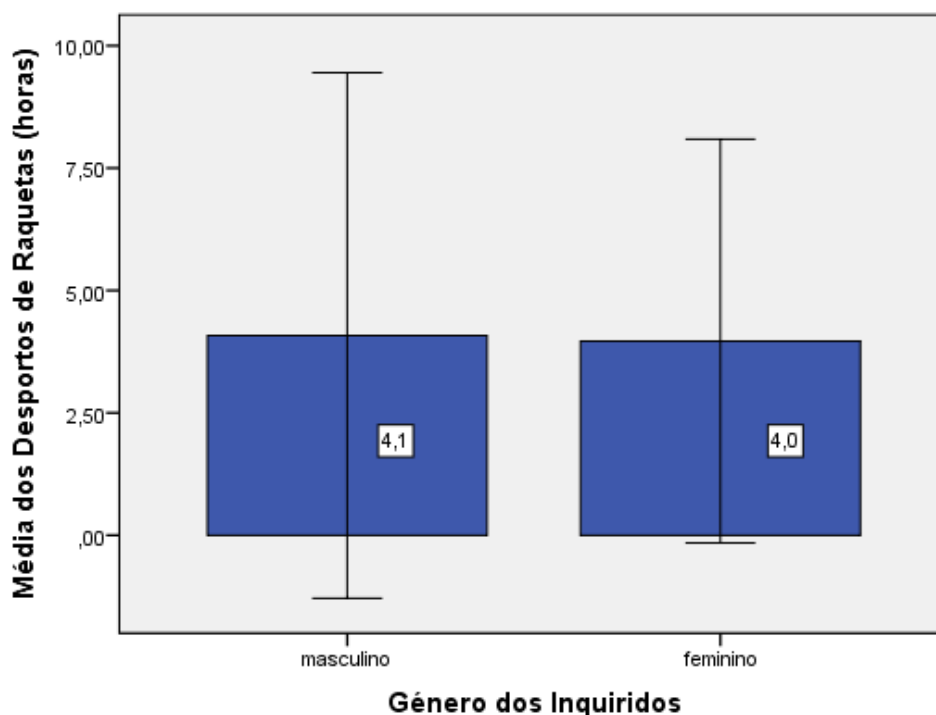


Figura 81 Repartição da carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.5 Desportos de Combate

No que se refere a esta matéria de ensino, os professores dispõem-lhe uma carga horária média ligeiramente superior ($Me=1.29$, $DP=2.049$) à registada no grupo das professoras ($Me=1.14$, $DP=1.947$) (Figura 82).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Masculino: $Sk= 1.909$, $ku= 3.342$; Feminino: $Sk=2.767$, $Ku=10.185$) e as variâncias são homogéneas ($F(1, 350)=1.223$, $p=.269$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)= .672$, $p=.502$).

Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

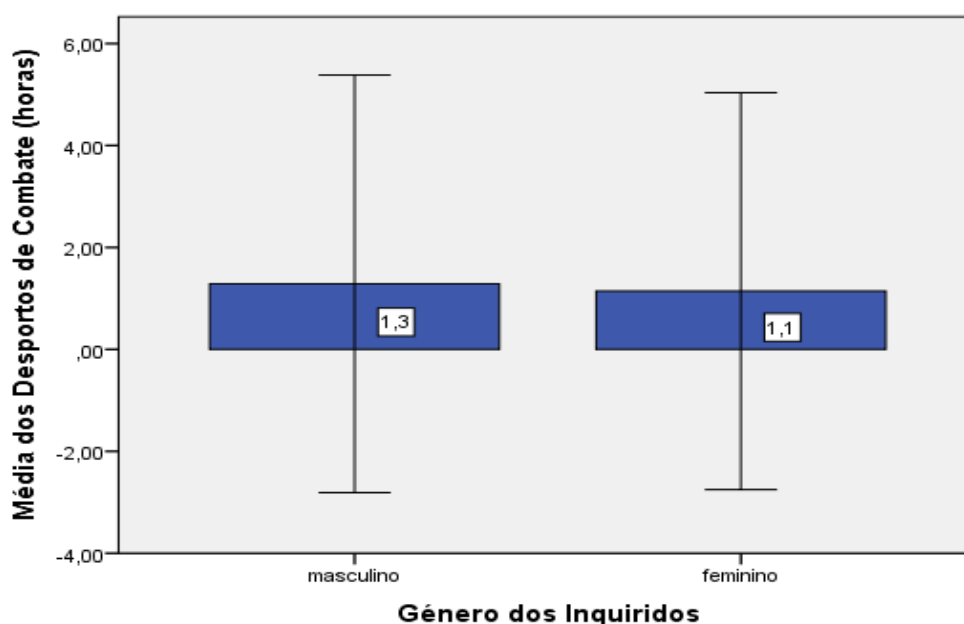


Figura 82 Repartição da carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.6 Patinagem

A patinagem é uma matéria de ensino/aprendizagem com uma importância reduzida no currículo operacional de EF do ensino secundário. A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito idêntica entre professores e professoras e é em ambos os casos inferiores a 1 hora (Professores: $Me=.64$, $DP= 1.401$; Professoras: $Me= 0.75$, $DP= 1.454$) (Figura 83).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Masculino: $Sk=2.927$, $ku=10.514$; Feminino: $Sk=2.554$, $Ku=8.442$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)=1.444$, $p=.230$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)=-.729$, $p=.466$).

Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

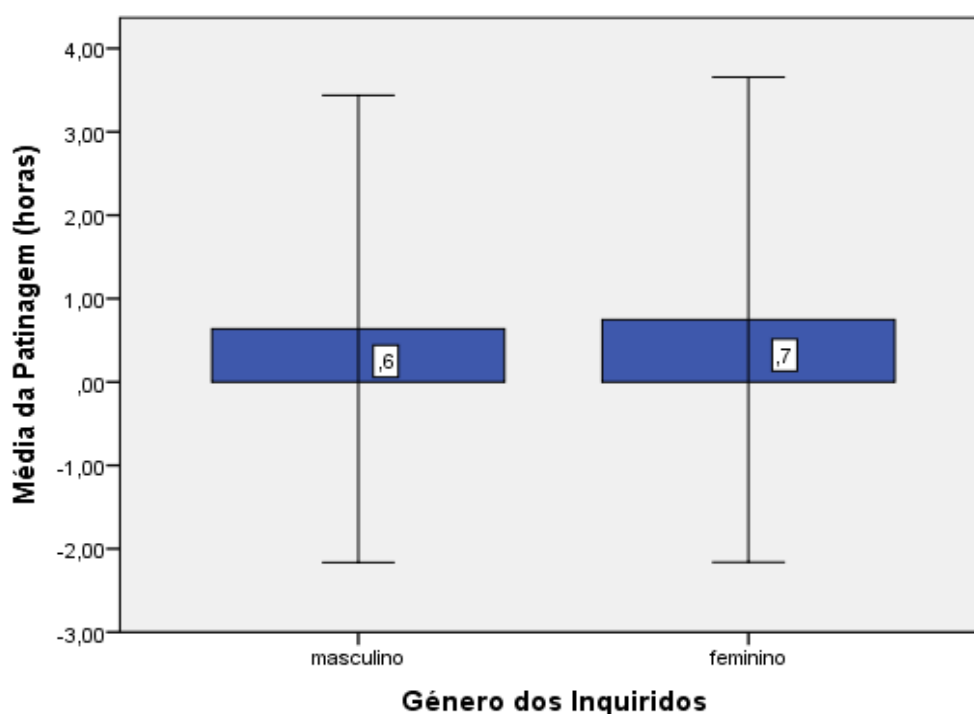


Figura 83 Repartição da carga horária média atribuída à Patinagem por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.7 Dança

No que se refere a esta atividade rítmica expressiva e matérias dos PNEF, as professoras dispensam-lhe uma carga horária média ligeiramente superior (Me=2.58, DP=1.927) à registada no grupo dos professores (Me= 2.18, DP=1.870) (Figura 84).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Professores: Sk= 2.661, Ku= 15.359; Professoras: Sk=1.526, Ku=3.396) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)=1.045$, $p=.307$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, são estatisticamente significativas ($t(350)= -1.985$, $p=.048$).

Assim, podemos afirmar que as professoras dão mais importância a esta matéria de ensino do que os professores.

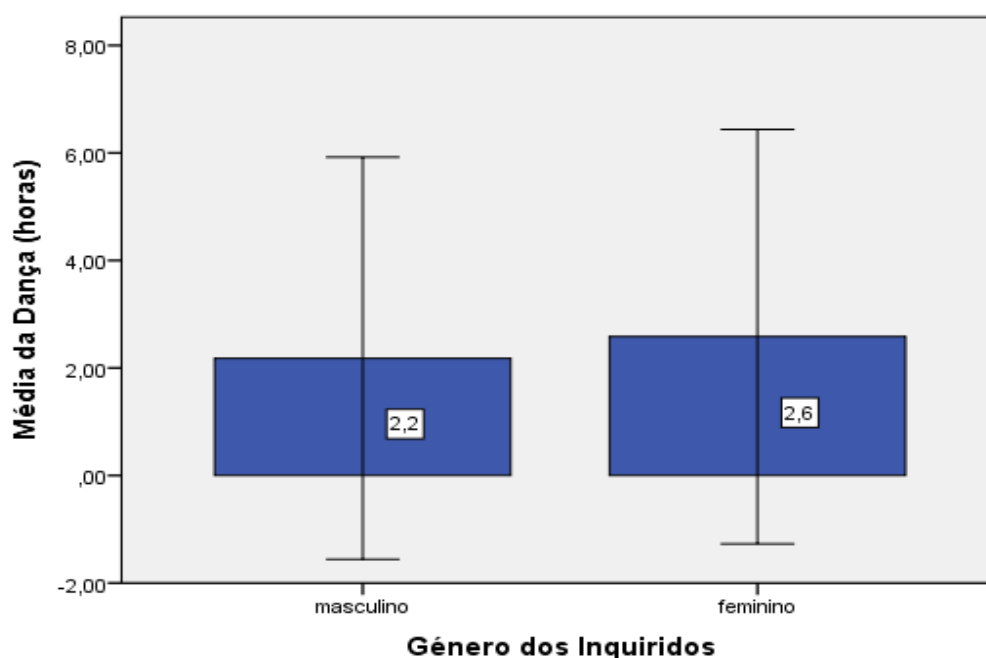


Figura 84 Repartição da carga horária média atribuída à Dança por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.8 Jogos Tradicionais

Os jogos tradicionais e populares constituem-se num conteúdo de aprendizagem com uma importância muito reduzida no currículo operacional dos professores inquiridos. A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito idêntica entre professores e professoras e é em ambos os casos, inferior a 0.5 horas (Professores: $Me = .48$, $DP = .915$; Professoras: $Me = 0.38$, $DP = 1.028$) (Figura 85).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: Normalidade da distribuição (Professores: $Sk = 2.653$, $Ku = 8.985$; Professoras: $Sk = 4.261$, $Ku = 23.485$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350) = .394$, $p = .531$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = .802$, $p = .423$).

Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

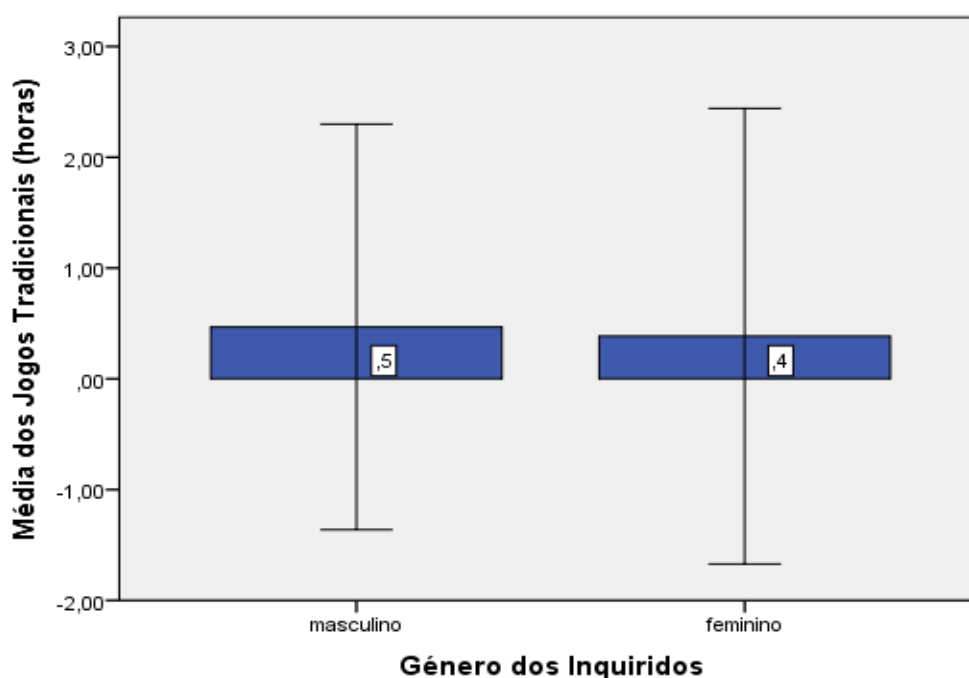


Figura 85 Repartição da carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

1.9 Exploração da Natureza

Esta é mais uma das grandes áreas da EF com uma importância reduzida no currículo operacional dos professores do ensino secundário geral. A carga horária média atribuída a estas matérias de ensino é muito idêntica entre os professores e as professoras e é, em ambos os casos, inferior a 1 hora (Professores: $Me=0,61$, $DP=0,762$; Professoras: $Me=0,55$, $DP=0,727$) (Figura 86).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os pressupostos deste teste foram validados: normalidade da distribuição (Professores: $Sk=2,098$, $ku=5,601$; Professoras: $Sk=1,907$, $Ku=3,678$) e as variâncias são homogêneas ($F(1, 350)=0,174$, $p=0,677$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)=0,727$, $p=0,467$).

Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

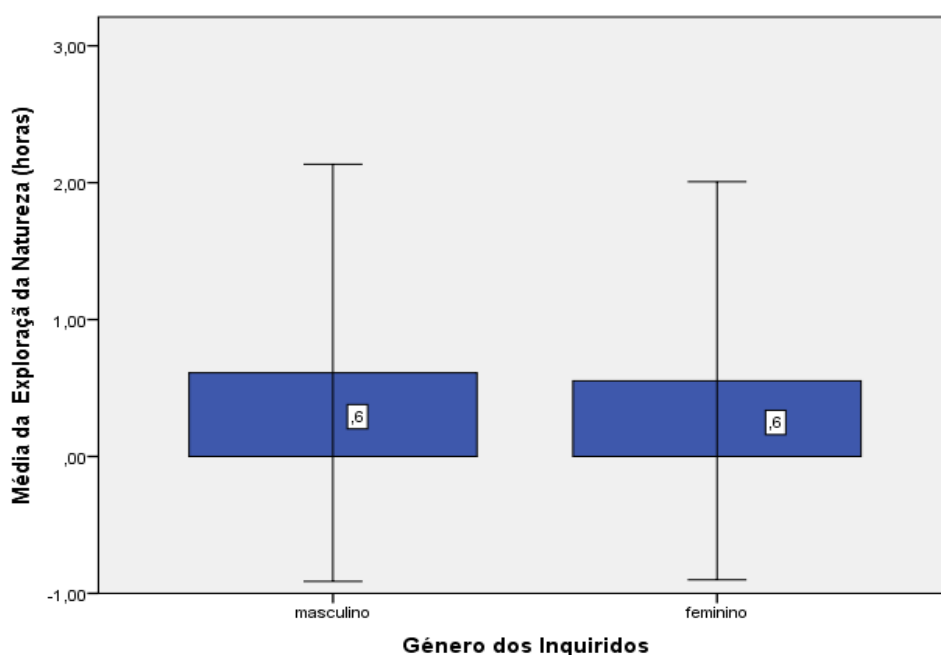


Figura 86 Repartição da carga horária média atribuída às atividades de Exploração da Natureza por Género. (as barras representam $\pm 2DP$)

2 Idade

Para avaliar a relação entre as diferentes matérias que são operacionalizadas nas aulas de EF e a idade dos professores, tratando-se ambas de variáveis quantitativas procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Os resultados obtidos mostram que as correlações entre a idade e as diferentes modalidades são muito fracas e na grande maioria dos casos não são estatisticamente significativas (quadro 56). Apenas são significativas as correlações entre a idade e os Desportos de Combate, a idade com a Patinagem ($p < .001$) e a idade com os Jogos Tradicionais e Populares ($p < .005$), todas estas correlações são negativas, o que significa que à medida que a idade dos professores aumenta diminui a carga média horária atribuída a estas matérias de ensino.

Quadro 56 Correlações de Pearson entre as diferentes matérias do CNEF e a idade

Matérias	Idade
Jogos desportivos coletivos	-.022
Ginástica	-.104
Atletismo	-.008
Desporto de Raquetas	.026
Desporto de combate	-.166**
Patinagem	-.119**
Dança	.034
Jogos Tradicionais e populares	-.136*
Exploração da natureza	-.057
Jogos desportivos coletivos nucleares	-.002
Jogos desportivos coletivos como matéria alternativa	-.0036

** correlação significativa a .01

..*correlação significativa a .05

2.1 Escalão etário (segundo o gabinete de Estatística e Planeamento em Educação).

Segundo o gabinete de estatística e planeamento em Educação os escalões etários a considerar são: “Professores com idades inferiores a 30 anos”, “Professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos”, “Professores com idades compreendidas entre 40 e os 49 anos” e “Professores com 50 ou mais anos”. No sentido de avaliar se existem diferenças na carga horária média atribuída às diferentes matérias de ensino do CNEF pelos diferentes grupos etários procedeu-se a uma ANOVA *one-way* seguida do teste de *Tukey* ou *LSD* para Comparação múltipla de médias, caso seja necessário identificar entre que grupos se observam as diferenças. Estes testes requerem que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões etários) e que as variâncias sejam homogéneas.

O pressuposto da normalidade é usualmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro_Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes (que é o caso), o teste de Kolmogorov-Smirnov tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o *teorema do limite central* que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis - Ku), porque segundo Kline, (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7-10$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*. No caso de violação deste pressuposto, recorre-se à ANOVA de *Welch*, que é robusta à violação deste pressuposto e a comparação múltipla de médias é neste caso feita por recurso ao teste de *Dunnett*.

2.1.1 Jogos Desportivos Coletivos

A carga horária média atribuída a esta área do currículo da EF varia entre as 7.75 horas, observada entre os professores mais novos, e as 7.18 horas, registada entre os professores mais velhos. Relativamente à dispersão ela é maior e sensivelmente idêntica entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e 49 anos e os com mais de 50 anos ($DP_{[40,49]} = 2.447$; $DP_{\geq 50} = 2.400$) o que traduz uma maior heterogeneidade das respostas dadas (Figura 87). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : Sk=.130, Ku=-.266; $[30,39]$: Sk=.187, Ku=-.029; $[40,49]$: Sk= 1.134, Ku=1.963; ≥ 50 : Sk=.744, Ku=.904); as variâncias são homogêneas ($F(3,348)=2.529$, $p=.057$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=1.209$, $p=.306$).

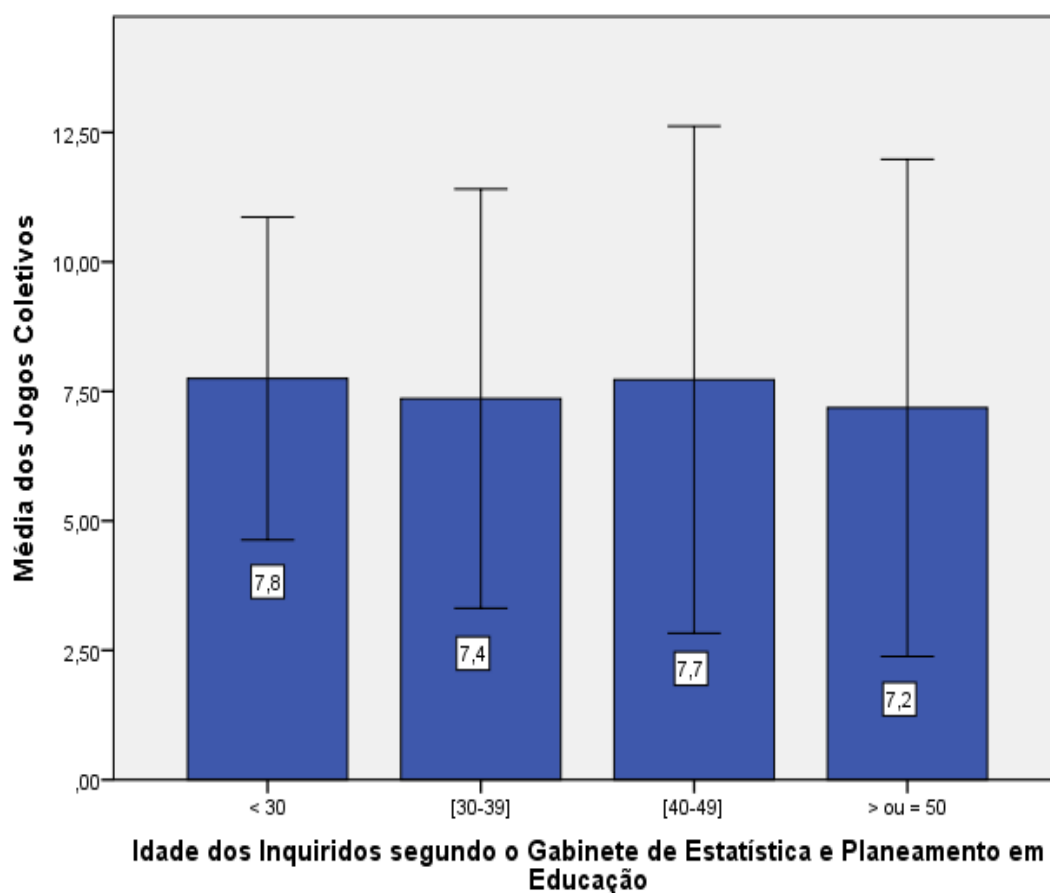


Figura 87 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.2 Jogos Desportivos Coletivos nucleares

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 13.13 horas, observada entre os professores mais novos, e as 12.21 horas, registada entre os professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. Relativamente à dispersão ela é maior entre os professores mais velhos, ($DP=3.267$) e menor entre os professores mais novos ($DP=2.456$) (Figura 88). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.274$, $Ku=-1.025$; $[30,39]$: $Sk=-.108$, $Ku=-.141$; $[40,49]$: $Sk=.184$, $Ku=-.801$; ≥ 50 : $Sk=.178$, $Ku=-.739$) e as variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=1.261$, $p=.287$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.803$, $p=.493$).

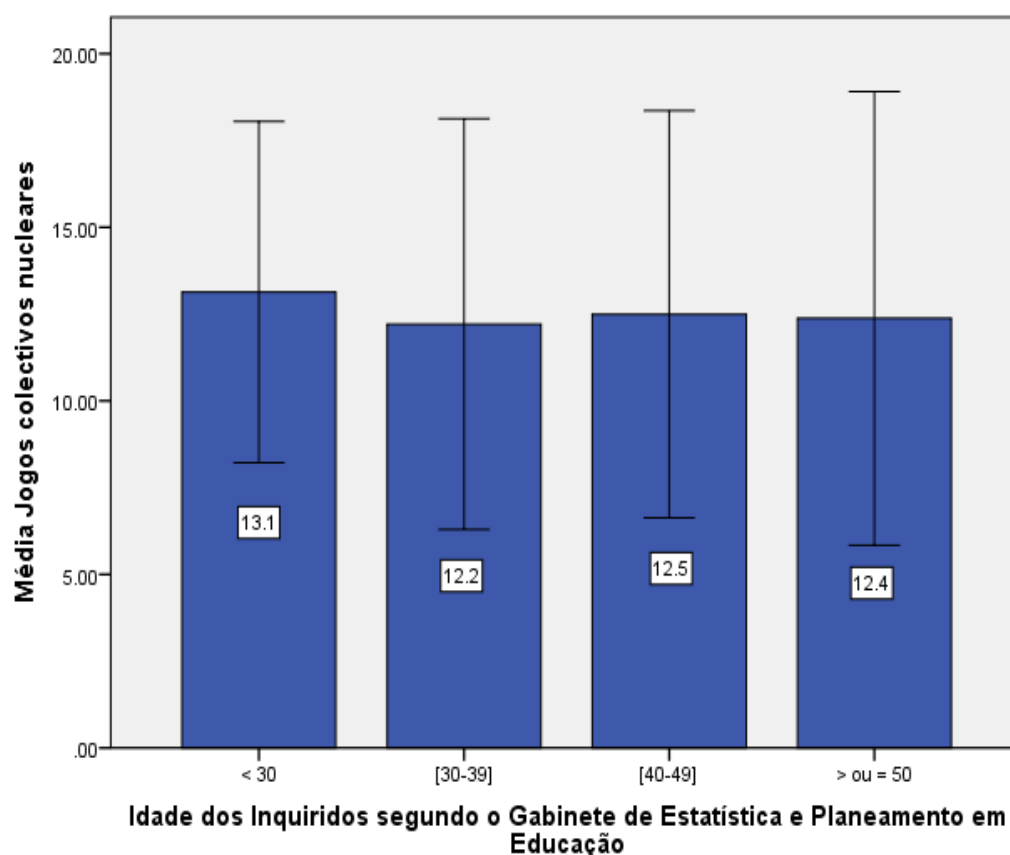


Figura 88 Carga horária média atribuída a Jogos coletivos nucleares por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 2.96 horas, observada entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e as 1.98 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos.

É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 40 a 49 anos ($DP=2.924$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 89). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.427$, $Ku=-.141$; $[30,39]$: $Sk=.999$, $Ku=1.203$; $[40,49]$: $Sk=1.946$, $Ku=5.388$; ≥ 50 : $Sk=1.893$, $Ku=3.964$) e as variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=1.561$, $p=.199$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,348)=2.369$, $p=.070$) e análise do teste de *Tukey* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e os que têm mais de 50 anos ($IC_{95\%}] -1.927, -.011[$, $p=.046$).

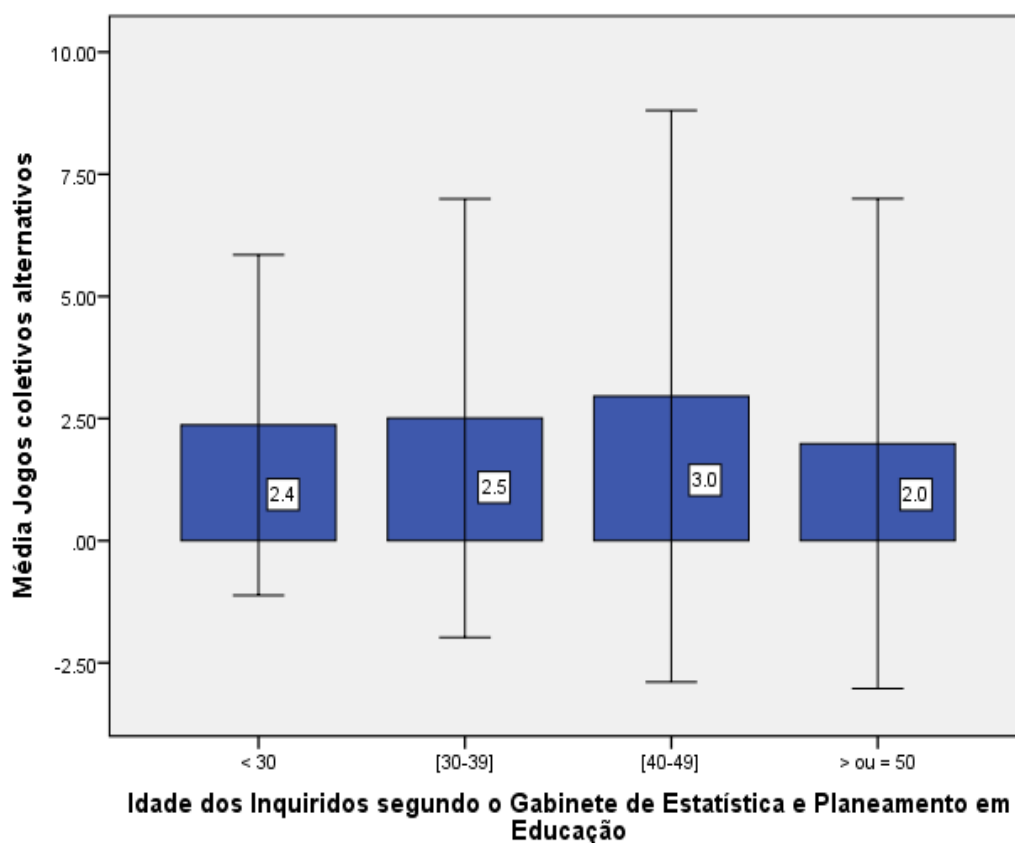


Figura 89 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.4 Ginástica

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 7.39 horas, observada entre os professores com menos 30 anos, e as 5.94 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos. Salienta-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 30 e os 39 anos ($DP=3.882$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 90). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados como até aqui: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos etários (< 30 : $Sk=.172$, $Ku=-.704$; $[30,39]$: $Sk=.332$, $Ku=-.093$; $[40,49]$: $Sk=.421$, $Ku=.026$; ≥ 50 : $Sk=.395$, $Ku=-.585$) e as variâncias que são homogéneas ($F(3,348)= 1.731$, $p=.160$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,348)=2.259$, $p=.081$). O teste de Tukey não deteta diferenças entre nenhum dos grupos, no entanto teste de *LSD* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos e os que têm menos de 30 anos de idade ($IC_{95\%}]-2.745, -.155[$, $p=.028$) e ainda entre os professores com mais de 50 anos e aqueles que têm idades entre os 30 e os 39 anos ($IC_{95\%}]-1.857, -.085 [$, $p=.032$).

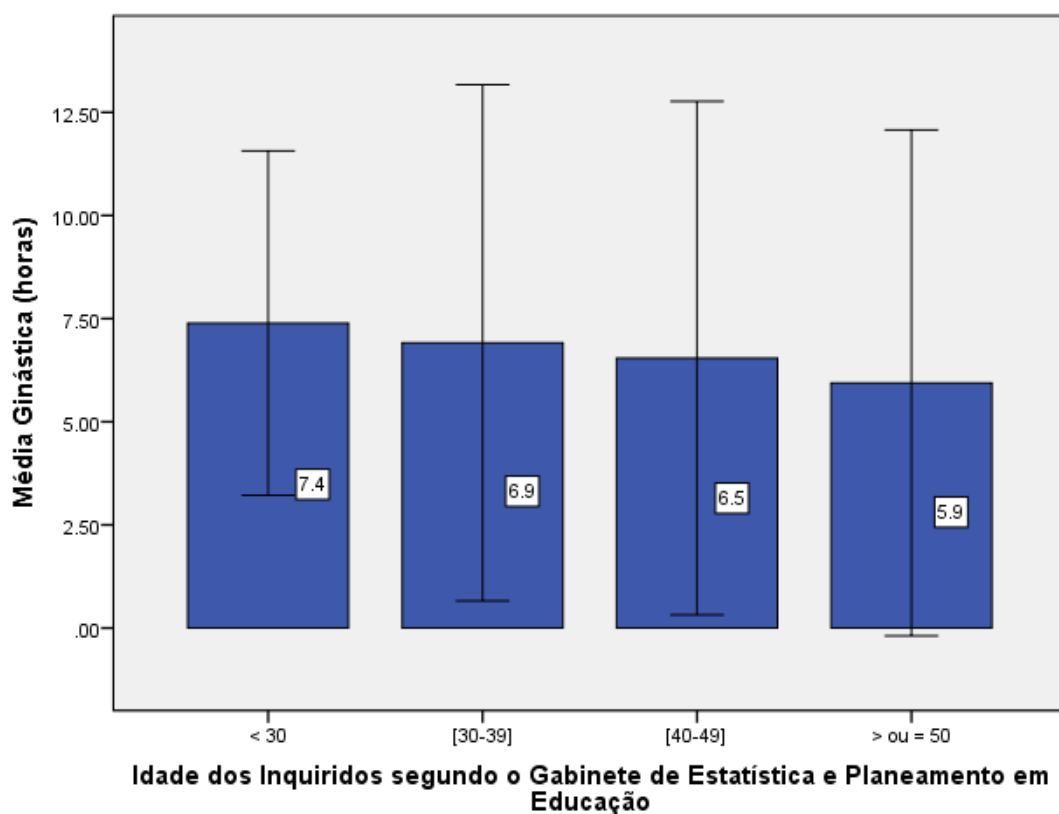


Figura 90 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.5 Atletismo

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 7.37 horas, observada entre os professores com menos 30 anos, e as 6.79 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos. Realça-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 30 e os 39 anos ($DP=3.127$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 91). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30: $Sk=-.112$, $Ku=-.907$; [30,39]: $Sk=.932$, $Ku=.586$; [40,49]: $Sk=.807$, $Ku=.414$; ≥ 50 : $Sk=.499$, $Ku=-.069$) e a análise da variância que é homogénea ($F(3,348)= 1.475$, $p=.221$).

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.288$, $p=.834$)

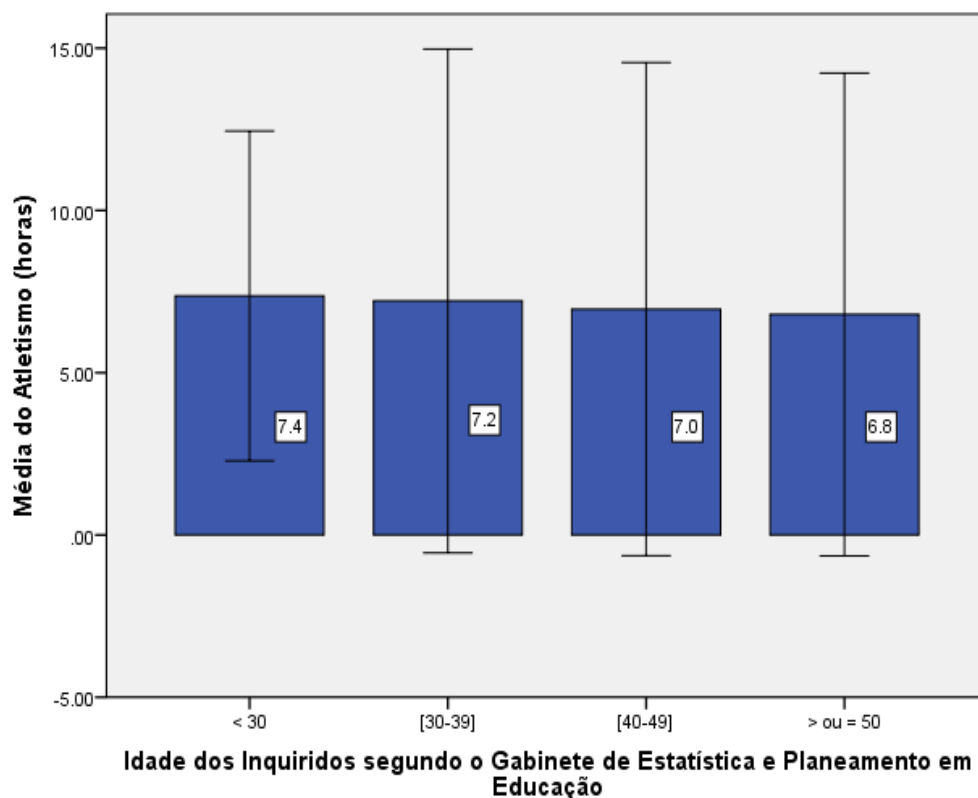


Figura 91 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.6 Desportos de Raquetas

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 3.80 horas, observada entre os professores com menos de 30 anos, e as 4.10 horas entre os professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e os que têm mais de 50 anos. É perceptível a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com mais de 50 anos ($DP=2.558$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 92). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.839$, $Ku=1.260$; $[30,39]$: $Sk=1.301$, $Ku=3.870$; $[40,49]$: $Sk=1.582$, $Ku=3.940$; ≥ 50 : $Sk=1.361$, $Ku=2.961$) e as variâncias que são homogéneas ($F(3,348)=.539$, $p=.656$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.146$, $p=.932$).

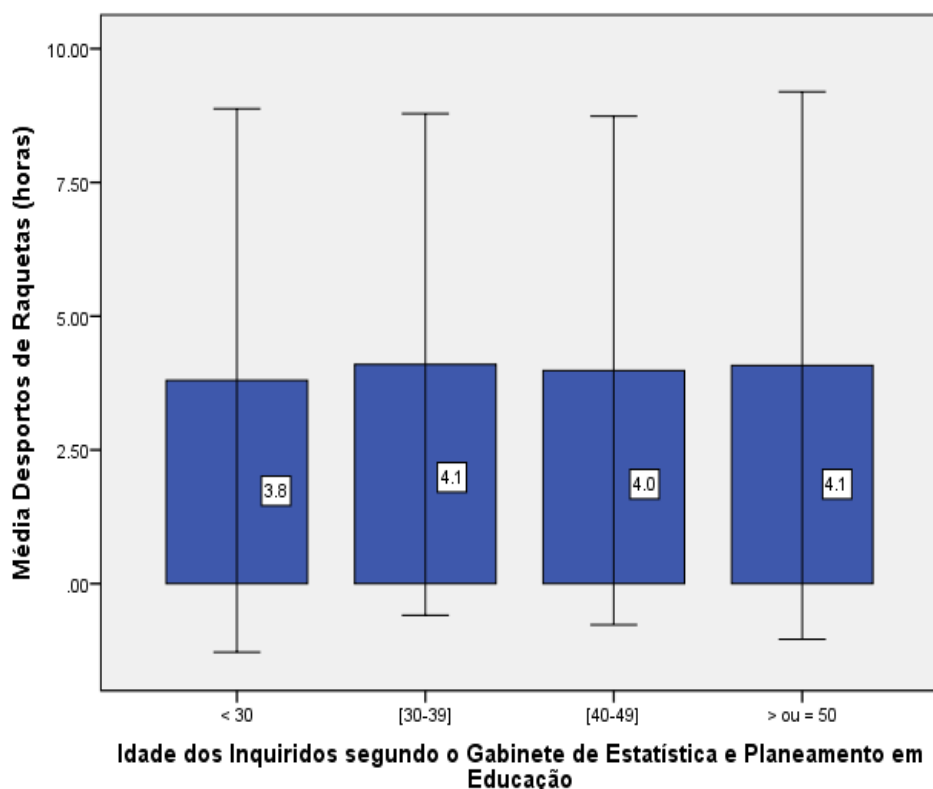


Figura 92 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.7 Desportos de Combate

A carga horária média atribuída a esta modalidade é reduzida e diminui com a idade dos professores. Assim apresenta o seu valor máximo, 1.60 horas, entre os professores com menos de 30 anos, e o mínimo, 0.58 horas, observa-se nos professores com mais de 50 anos.

É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 30 a 39 anos ($DP=2.208$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 93). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, pois apesar de se verificar o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.342$, $Ku=-.819$; $[30,39]$: $Sk=1.954$, $Ku=4.566$; $[40,49]$: $Sk=2.417$, $Ku=6.230$; ≥ 50 : $Sk=3.416$, $Ku=14.234$); as variâncias não são homogêneas ($F(3,348)=5.778$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3, 122.164)=6.662$, $p<.001$) e a análise do teste *Dunnnett* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos quando comparados com os dois grupos etários mais novos (<30 anos: $IC_{95\%}] -1.884, -.165$ [, $p=.012$; $[30,39]$: $IC_{95\%}] -1.673, -.318$ [, $p=.001$) e marginalmente significativas quando se compara os professores com mais de 50 anos com aqueles que têm entre 40 e 49 anos ($IC_{95\%}] -1.240, -.057$ [, $p=.094$).

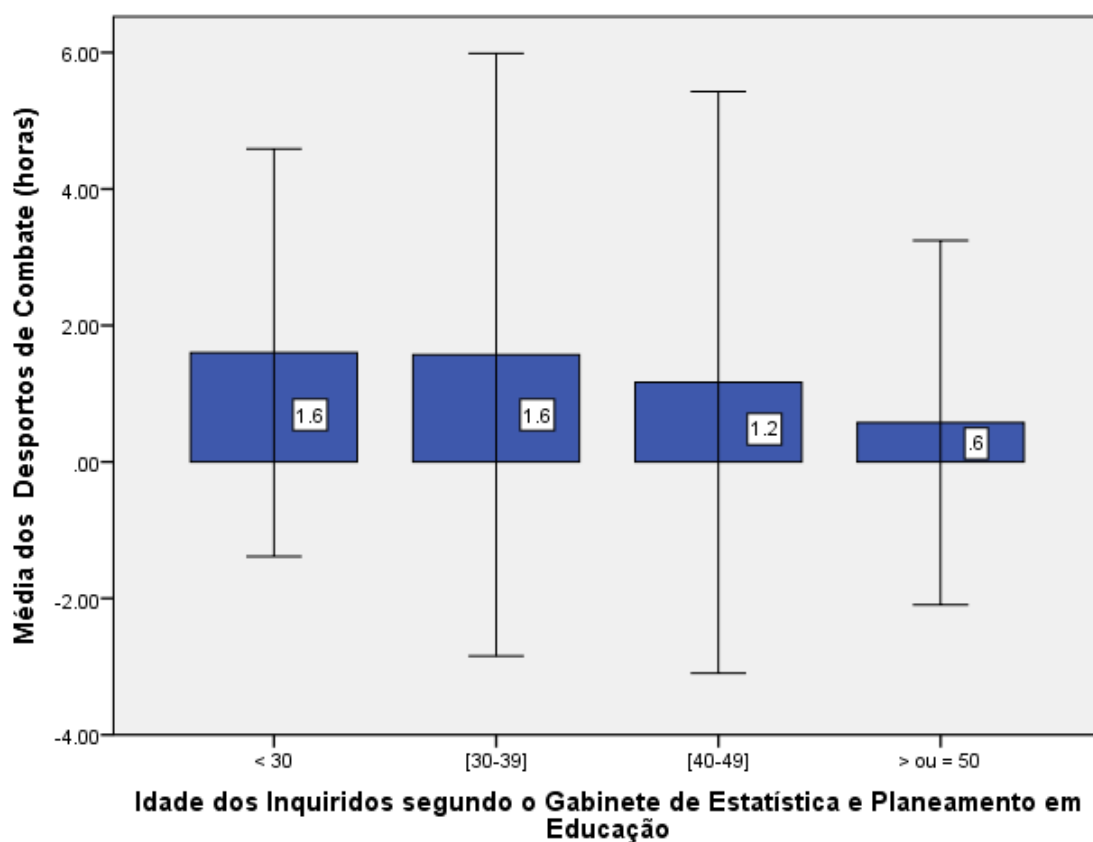


Figura 93 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.8 Patinagem

A carga horária média atribuída a esta matéria que faz parte do currículo é muito reduzida e varia, entre os 0.95 horas para os professores com idades entre os 30 e 39 anos e as 0.35 horas para os professores com mais de 50 anos. É notória a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 40 a 49 anos (DP=1.545), o que traduz a elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 94). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, pois apesar de se verificar o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : Sk=1.984, ku=4.109; $[30,39]$: Sk=1.653, Ku=2.277; $[40,49]$: Sk=3.539, Ku=15.149; ≥ 50 : Sk=3.519, Ku=13.406); as variâncias não são homogêneas ($F(3,348)=5.254$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3, 118.348)=3.533$, $p=.017$) e a análise do teste *Dunnnett* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos e os que apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 39 ($IC_{95\%}$]-1.085, -.107 [, $p=.008$).

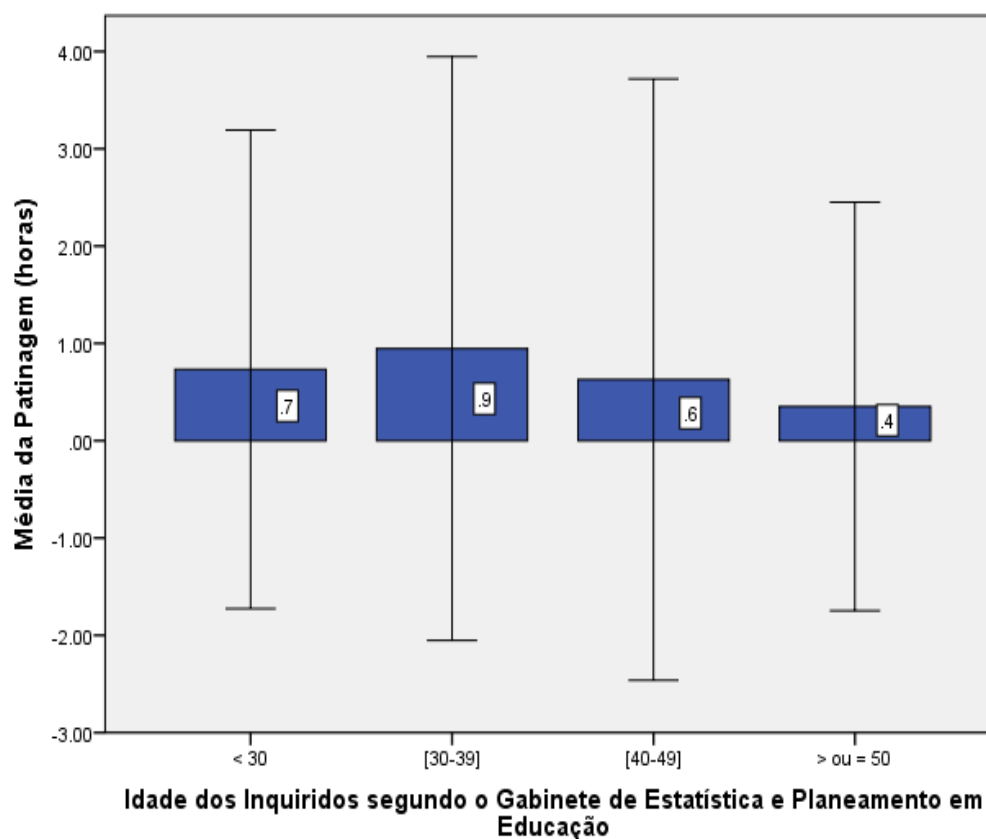


Figura 94 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.9 Dança

A carga horária média atribuída a esta matéria curricular varia entre as 2.44 horas, observada nos professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e os professores com mais de 50 anos, e as 2.10 horas nos professores com menos de 30 anos. Constata-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 40 e os 49 anos ($DP=2.120$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 95). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=.485$, $Ku=.221$; $[30,39]$: $Sk=.785$, $Ku=.138$; $[40,49]$: $Sk=3.303$, $Ku=16.025$; ≥ 50 : $Sk=1.051$, $Ku=.759$) e as variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.293$, $p=.830$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.279$, $p=.841$).

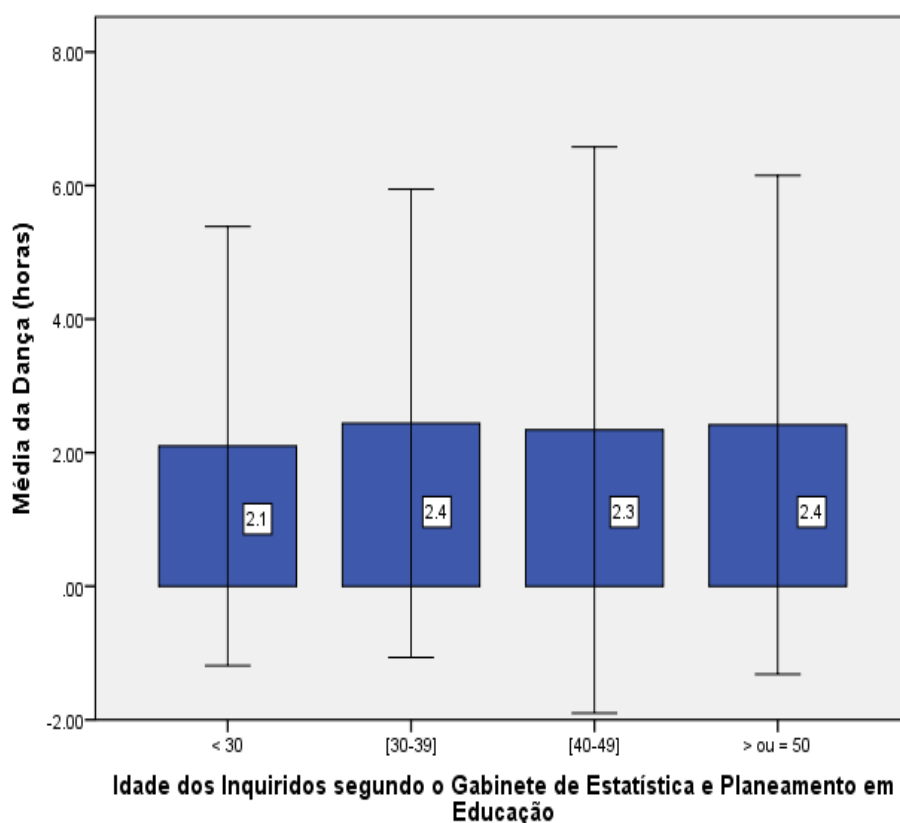


Figura 95 Carga horária média atribuída à Dança por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.10 Jogos Tradicionais

A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito reduzida, e varia entre as 0.59 horas entre os professores com idades inferiores a 40 anos e as 0.28 horas entre os professores com idades superiores a 40 anos. Mais uma vez é de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 30 a 39 anos ($DP=1.278$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 96).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, pois apesar de se verificar o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30 : $Sk=1.717$, $Ku=1.967$; $[30,39]$: $Sk=3.334$, $Ku=13.500$; $[40,49]$: $Sk=2.648$, $Ku=7.372$; ≥ 50 : $Sk=2.656$, $Ku=6.888$); as variâncias não são homogêneas ($F(3,348)=5.824$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F_{welch}(3, 111.092)=2.248$, $p=.087$) e análise do teste *Dunnnett* não deteta diferenças entre nenhum dos escalões etários, o que se pode explicar pelo facto deste teste ser muito menos potente do que a ANOVA de *Welch*.

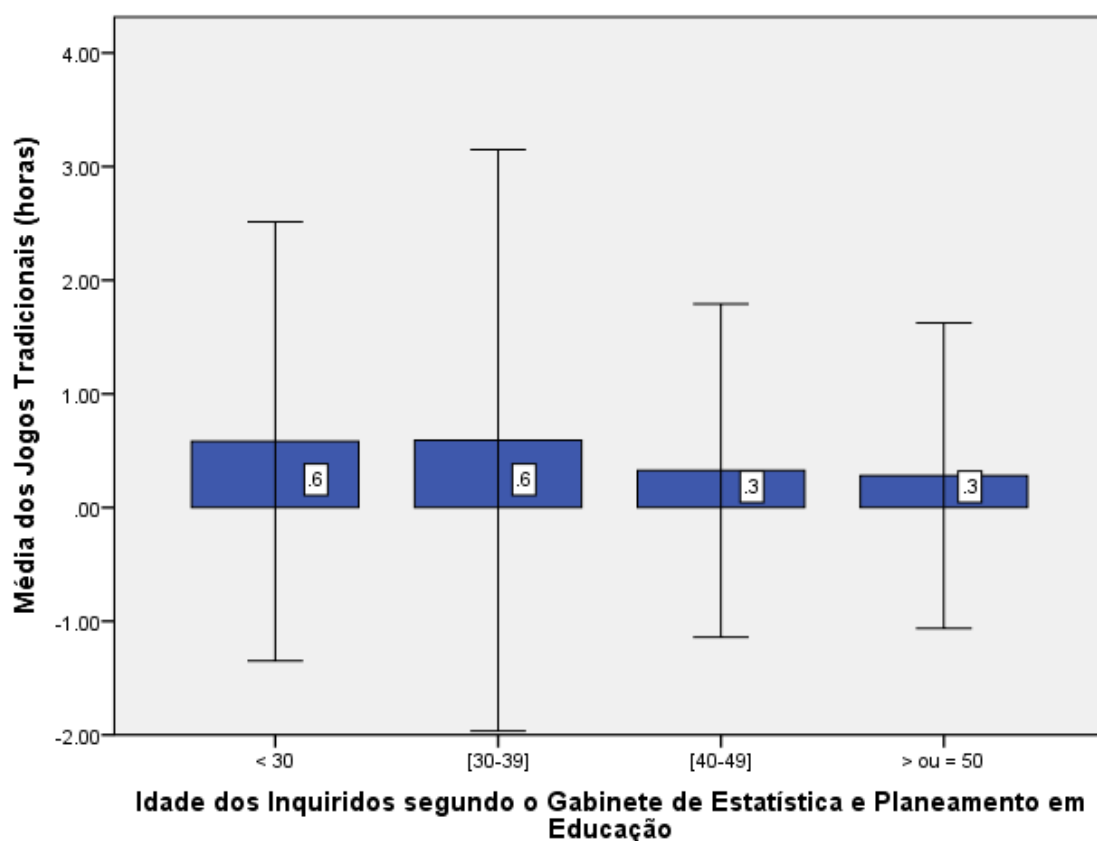


Figura 96 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

2.1.11 Exploração da natureza

A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito reduzida, e varia entre as 0.64 horas para os professores com idades inferiores a 50 anos e as 0.46 horas para os professores com idades superiores aos 50 anos de idade. É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores que têm as idades entre os 40 e os 49 anos (DP=.815), o que traduz a elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos (Figura 97). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (< 30:Sk=2.248, ku=8.313; [30,39]: Sk=1.952, Ku=4.408; [40,49]: Sk=1.991, Ku=4.262; ≥50: Sk=1.558, Ku=1.887)e as variâncias que são homogéneas ($F(3,348)=.791$, $p=.499$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=1.037$, $p=.376$).

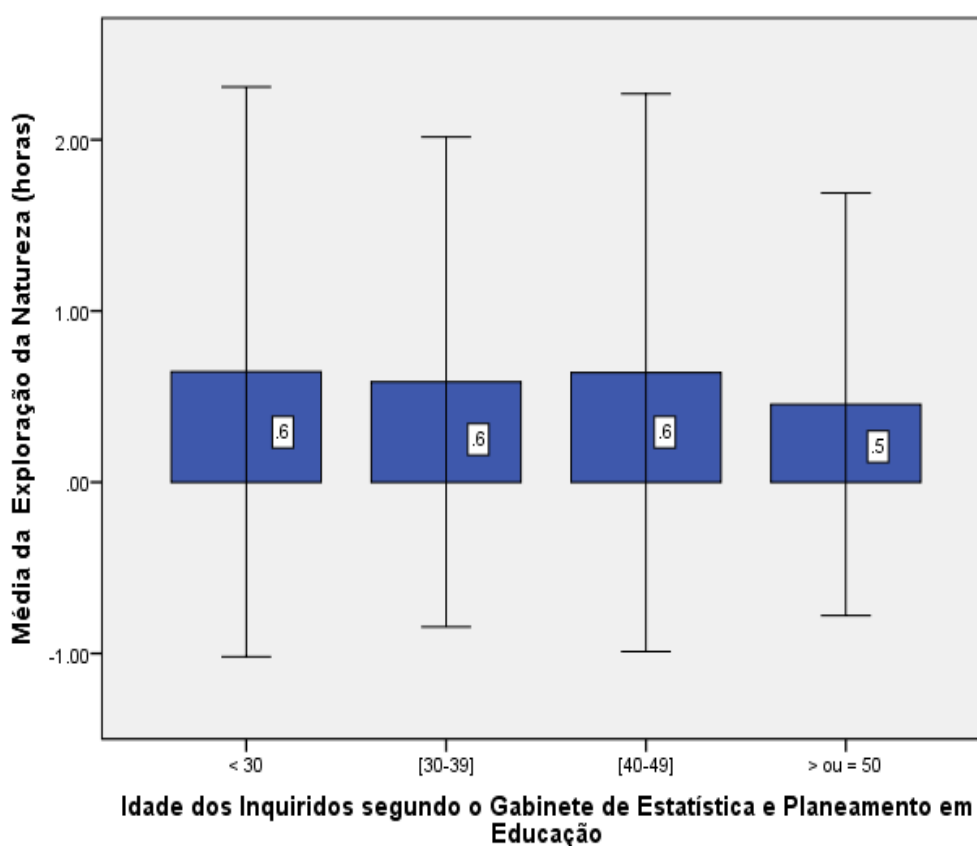


Figura 97 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por escalão etário dos professores. (as barras representam $\pm 2DP$)

3 Experiência Profissional

3.1. Experiência Profissional (Quadro teórico de Huberman)

No sentido de avaliar se existem diferenças na carga horária média atribuída às diferentes matérias do CNEF no ensino secundário pelos grupos com diferente experiência profissional (tendo em atenção o quadro teórico de *Huberman*) procedeu-se a uma ANOVA *one-way* seguida do teste de *Tukey* para comparação múltipla de médias, caso seja necessário identificar entre que grupos se observam as diferenças. Este teste requer que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões etários) e que as variâncias sejam homogêneas. O pressuposto da normalidade é normalmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes, o teste de Kolmogorov-Smirnov tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: o enviesamento (Skewness - Sk) e o achatamento (Kurtosis, Ku). Segundo Kline (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7-10$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*. No caso de violação deste pressuposto, recorre-se à ANOVA de *Welch* (que é robusta à violação do mesmo) e à comparação múltipla de médias que é feita por recurso ao teste de *Dunnnett*.

3.1.1 Jogo Desportivos Coletivos

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 7.58 horas para os professores com menos experiência (1 a 3 anos de tempo de serviço) e os que tem um tempo de serviço entre os 7 e os 25 anos e as 7.28 horas para os professores com uma experiência profissional de 26 a 35 anos. Relativamente à dispersão, esta, é elevada em todos os grupos sendo máxima para os grupos com experiência profissional: [7, 25] e [26, 35], respetivamente com $DP=2.352$ e $DP=2.361$ (Figura 98).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados quanto à normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]:Sk=-.029, ku=.012; [4, 6]: Sk=.332, Ku=-1.225; [7, 25]: Sk=.889, Ku=1.596; [26, 35]: Sk=.549, Ku=.382; [36,40]: Sk=.365, Ku=-.242) e quanto às variâncias, que são homogéneas ($F(4,347)=2.210$, $p=.067$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.209$, $p=.934$).

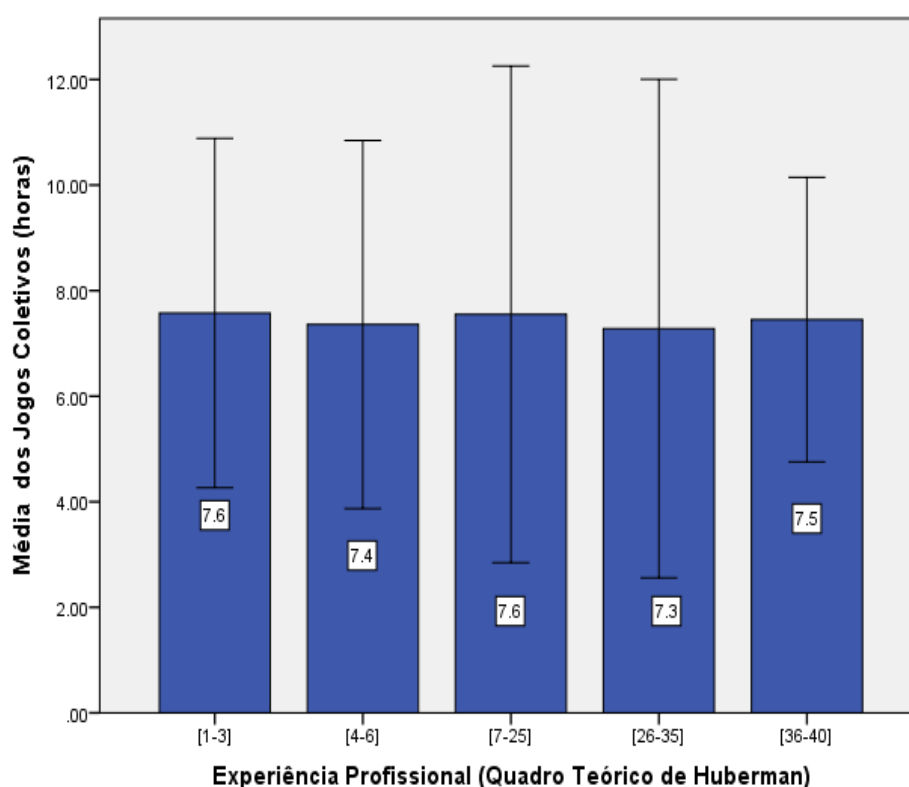


Figura 98 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.2 Jogos Desportivos Coletivos nucleares

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 13.40 horas para os professores com mais experiência (36 a 40 anos de tempo de serviço) e as 12.32 horas para os professores com experiência entre os 4 e os 25 anos. Quanto à dispersão, esta é menor no grupo de professores com mais experiência ($DP=2.211$) e máxima para os professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos ($DP=3.229$) (figura 99).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados em relação à normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]:Sk=.296, ku=-.594; [4, 6]: Sk=.729, Ku=-.545; [7, 25]: Sk=.032, Ku=-.517;[26, 35]:Sk=-.319, Ku=-.597; [36,40]: Sk=-.529, Ku=.681) e quanto às variâncias que são homogêneas ($F(4,347)=1.316$, $p=.263$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.538$, $p=.708$).

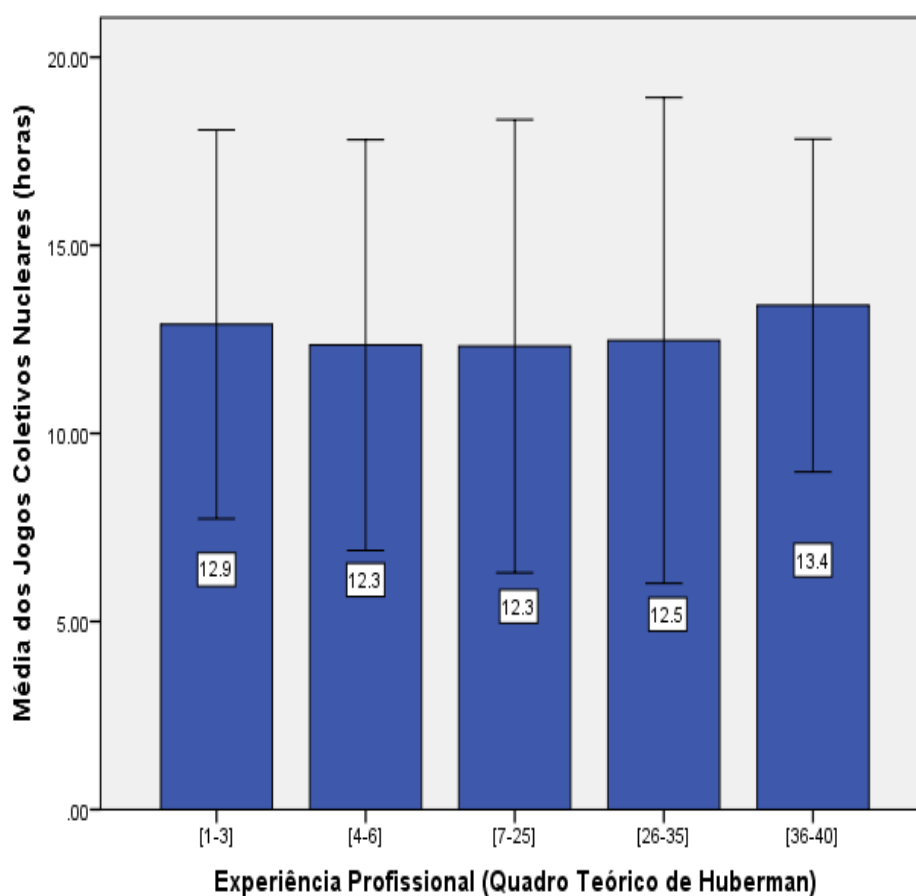


Figura 99 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Nucleares por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa

A carga horária média atribuída a esta matéria curricular varia entre as 2.79 horas para os professores com experiência profissional situada entre os 7 e os 25 anos e as 1.50 horas para os professores com mais tempo de atividade profissional. Relativamente à dispersão, esta é maior no grupo de professores com mais experiência profissional (DP=2.702) e é menor para os professores com mais tempo de serviço docente (DP=1.620)(figura 100). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]:Sk=.344, ku=-.757; [4, 6]: Sk=.463, Ku=-.183; [7, 25]: Sk=1.813, Ku=4.956; [26, 35]: Sk=1.606, Ku=2.870; [36,40]: Sk=1.151, Ku=1.109) e as variâncias que são homogêneas ($F(4,347)=.870$, $p=.482$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=1.500$, $p=.185$).

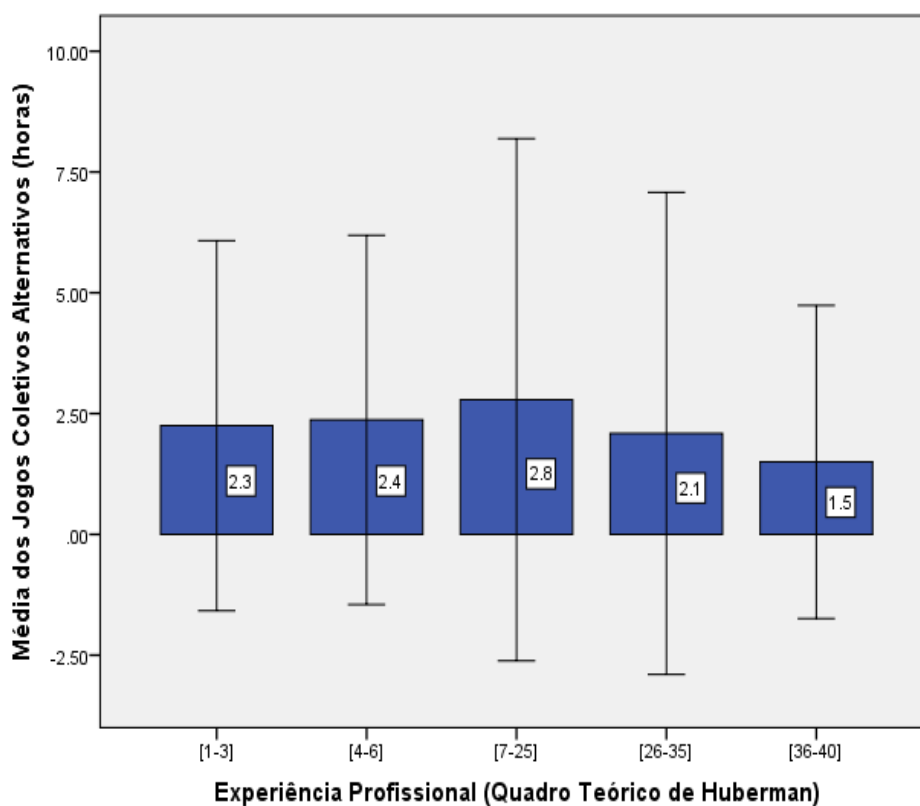


Figura 100 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Alternativos por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.4 Ginástica

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 7.09 horas para os professores com menos experiência e as 6.38 horas para os professores com mais de 26 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta, é máxima para os professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos ($DP=3.425$) e mínima para os professores com 1 a 3 anos de experiência profissional docente ($DP=2.421$) (figura 101). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados como tem sido habitual. Em relação à normalidade da distribuição nos diferentes grupos os valores obtidos foram: [1, 3]: $Sk=.242$, $Ku=-.831$; [4, 6]: $Sk=.517$, $Ku=1.264$; [7, 25]: $Sk=.325$, $Ku=-.093$; [26, 35]: $Sk=.417$, $Ku=-.785$; [36,40]: $Sk=.021$, $Ku=-.878$ e as variâncias são homogéneas ($F(4,347)=.646$, $p=.630$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.302$, $p=.877$).

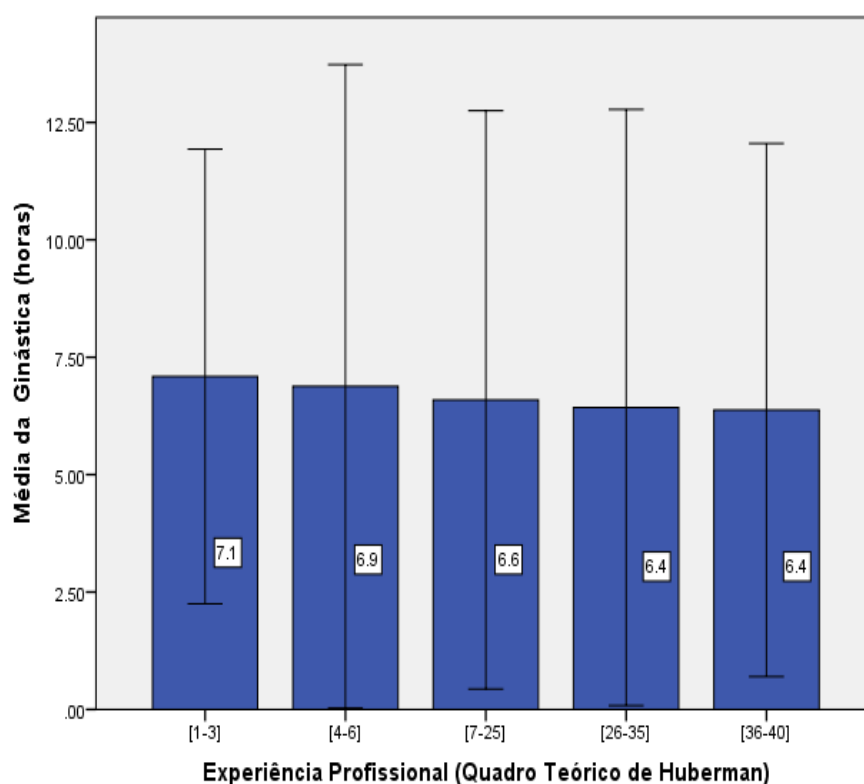


Figura 101 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.5 Atletismo

A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 8.13 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço e as 6.91 horas entre os restantes escalões de experiência profissional de *Huberman*. Relativamente à dispersão, esta é máxima nos professores com um tempo de serviço superior aos 36 anos ($DP=5.082$) e mínima nos professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço ($DP=2.928$) (figura 102). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]: $Sk=1.041$, $Ku=.638$; [4, 6]: $Sk=.429$, $Ku=.073$; [7, 25]: $Sk=.884$, $Ku=.594$; [26, 35]: $Sk=.177$, $Ku=-.249$; [36,40]: $Sk=.591$, $Ku=-1.397$) e as variâncias que são homogéneas ($F(4,347)=1.622$, $p=.168$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.763$, $p=.550$).

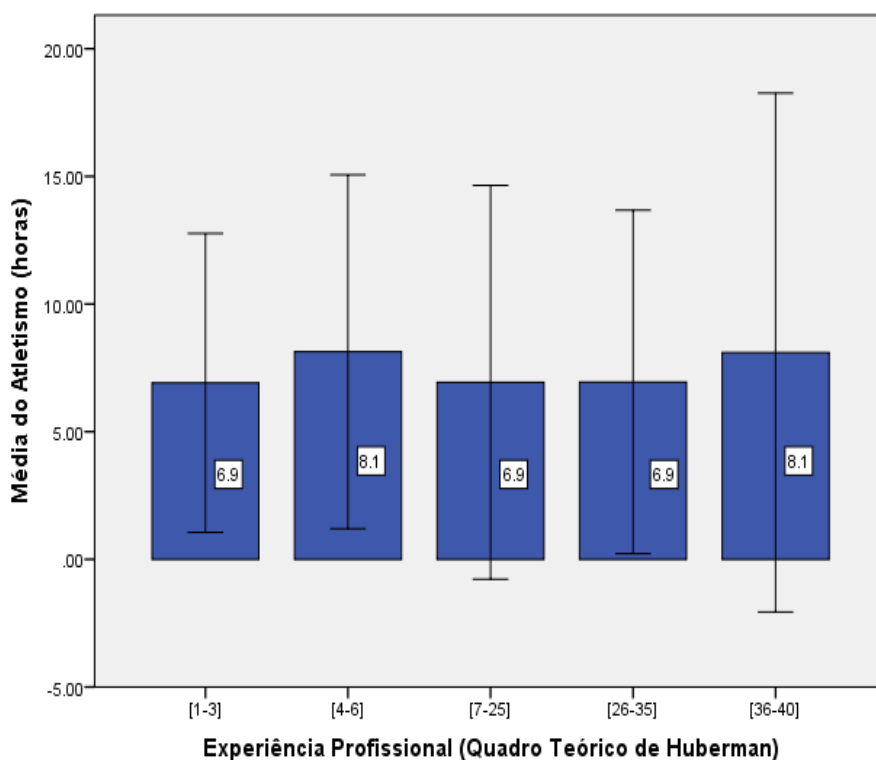


Figura 102 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.6 Desportos de Raquetas

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 4.32 horas para os professores com 26 a 35 anos de tempo de serviço e as 3.61 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é máxima para os professores com um tempo de serviço superior a 36 anos (DP=3.356) e mínima para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço (DP=2.105) (figura 103). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados em relação à Normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]:Sk=.905, ku=.693; [4, 6]: Sk=.981, Ku=1.121; [7, 25]: Sk=1.319, Ku=4.134; [26, 35]: Sk=1.586, Ku=2.798; [36,40]: Sk=1.686, Ku=3.845) e quanto às variâncias que são homogêneas ($F(4,347)=2.162$, $p=.073$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.497$, $p=.738$).

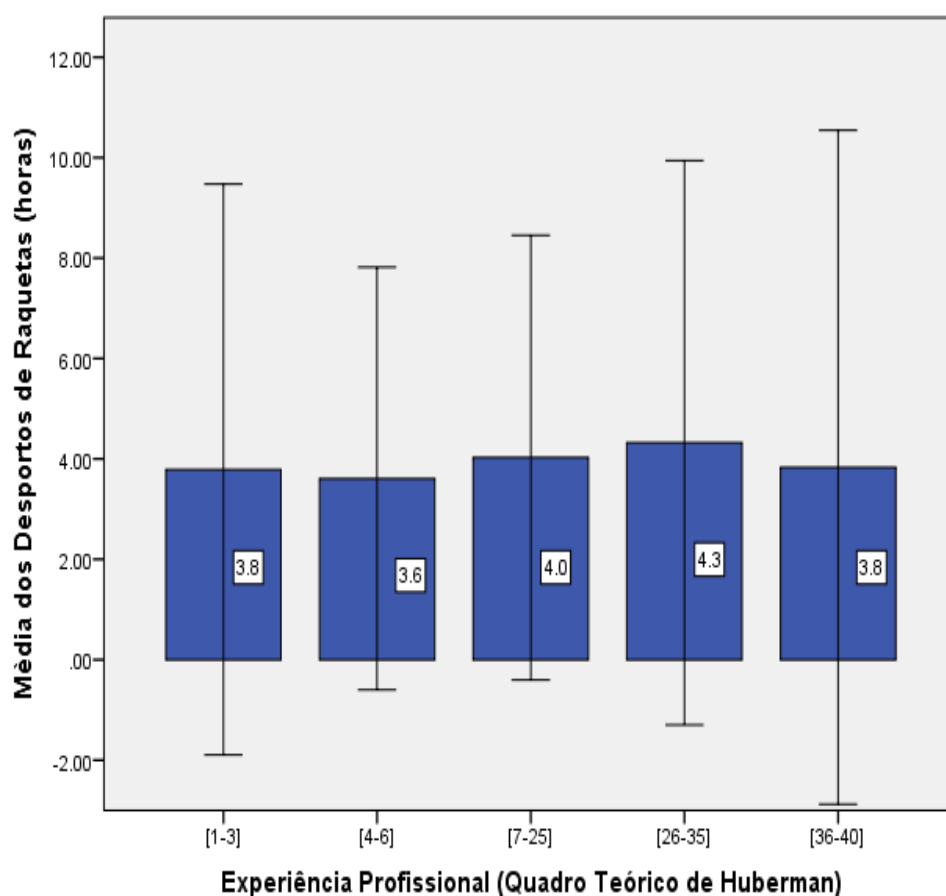


Figura 103 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.7 Desportos de Combate

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 2.07 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0 horas para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço. Quanto à dispersão, esta varia da seguinte forma: é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos ($DP=2.777$) e, naturalmente, nula nos professores com mais de 36 anos de docência (figura 104). Para avaliar se as diferenças entre os grupos que dedicam algum tempo a esta matéria do currículo são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos ($[1, 3]: Sk=.581, ku=-.203$; $[4, 6]: Sk=2.328, Ku=6.847$; $[7, 25]: Sk=2.147, Ku=4.986$; $[26, 35]: Sk=3.020, Ku=9.590$) quer o pressuposto das variâncias por serem homogéneas ($F(3,338)=2.018$ $p=.111$) não há impeditivos de utilização da referida técnica. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3,338)=2.931, p=.034$). O teste de *Tukey* mostra que as diferenças estatisticamente significativas se registam entre o grupo com um tempo de serviço dos 4 aos 6 anos e o grupo com 26 a 35 anos de atividade docente ($IC_{95\%} .053, 2.570$ [$p=.038$]).

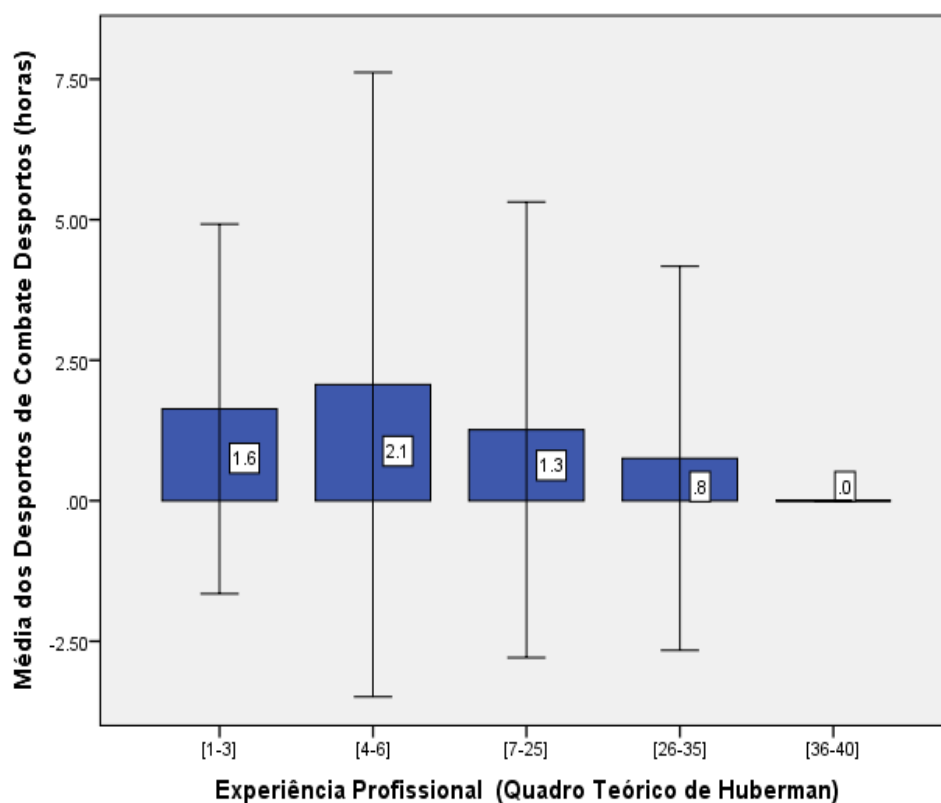


Figura 104 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$)

3.1.8 Patinagem

A carga horária média atribuída a esta matéria curricular é muito reduzida e varia entre 0.93 horas nos professores com 1 a 3 anos de experiência profissional e as 0.10 horas para os professores com mais de 36 anos de atividade docente. Relativamente à dispersão, esta é máxima entre os professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos ($DP=1.944$) e é mínima entre os professores com mais de 36 anos de experiência profissional ($DP=.316$) (figura 105).

Para avaliar se as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que se verifica o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]:Sk=1.465, ku=1.532; [4, 6]: Sk=3.215, Ku=11.975; [7, 25]: Sk=2.028, Ku=3.734; [26, 35]: Sk=3.366, Ku=11.787, [36, 40]: Sk=3.162, Ku=10.000) e não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias ($F(4, 347)=2.568$ $p=.038$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(4, 60.308)=5.894$, $p<.001$). O teste de *Dunnett* mostra que as diferenças estatisticamente significativas registam-se entre o grupo com um tempo de serviço superior a 36 anos e o grupo com 1 a 3 anos de serviço ($IC_{95\%}$] -1.64,-.026 [, $p=.0389$) e com o grupo dos com 7 a 25 anos de atividade ($IC_{95\%}$]-.989, -.186[, $p=.001$).

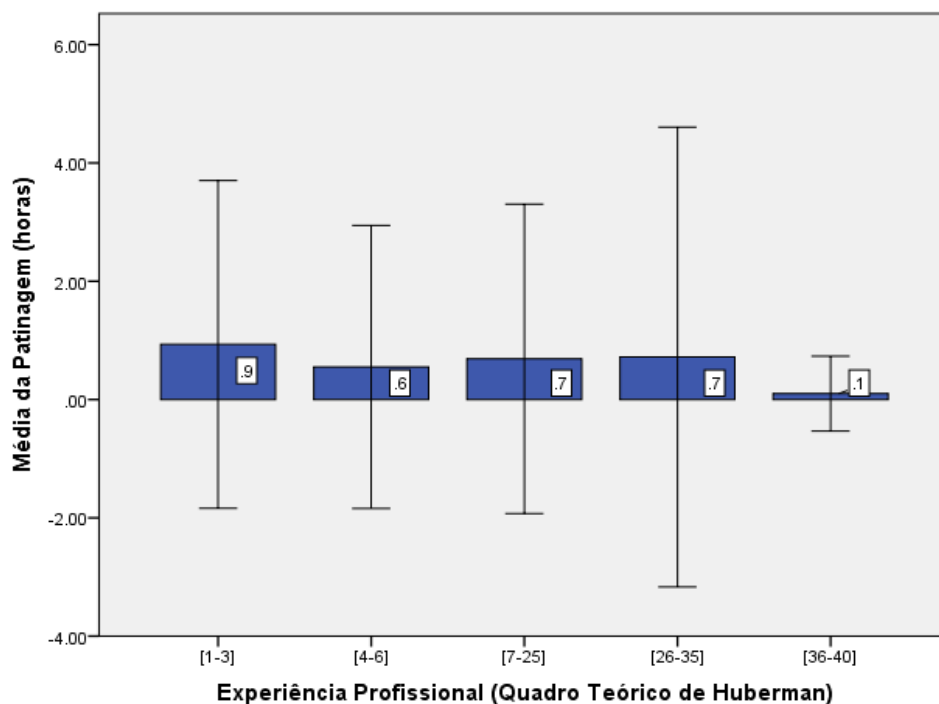


Figura 105 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$).

3.1.9 Dança

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 2.58 horas para os professores com 26 a 35 anos de tempo de serviço e as 2.13 horas para os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos ($DP=2.074$) e é mínima entre os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço ($DP=1.411$) (figura 106). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados como sempre: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]: $Sk=.127$, $Ku=-.638$; [4, 6]: $Sk=.532$, $Ku=-.504$; [7, 25]: $Sk=2.606$, $Ku=12.887$; [26, 35]: $Sk=1.211$, $Ku=1.505$; [36,40]: $Sk=1.354$, $Ku=2.628$) e as variâncias que são homogéneas ($F(4,347)=.807$, $p=.521$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.370$, $p=.830$).

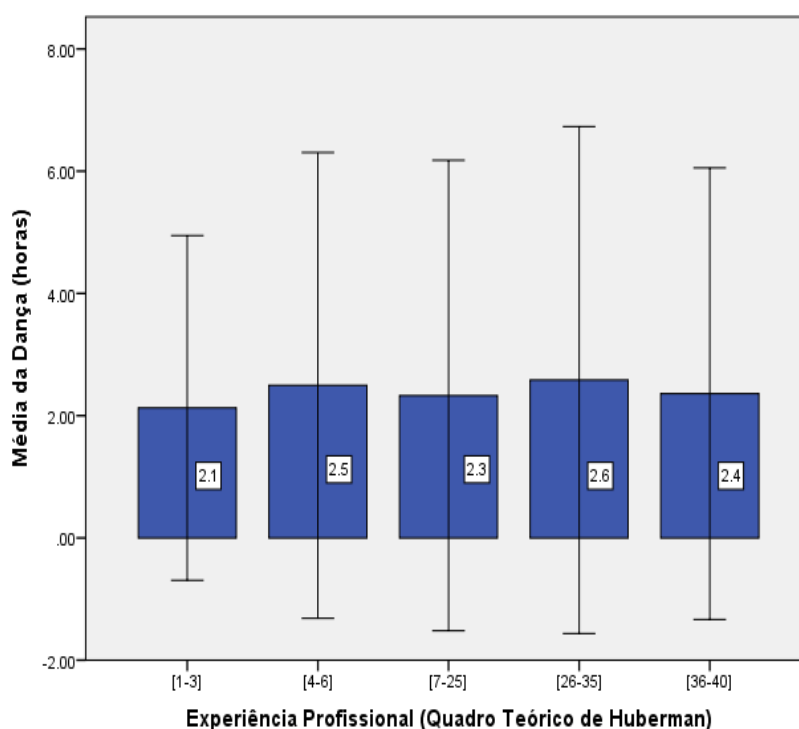


Figura 106 Carga horária média atribuída à Dança por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$).

3.1.10 Jogos Tradicionais

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 1.24 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0 horas para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos ($DP=2.055$) e nula entre os professores com mais de 36 anos de experiência profissional docente (figura 107). Para avaliar se as diferenças entre os grupos que dedicam algum tempo a esta atividade docente são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que se verifica o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]: $Sk=2.333$, $Ku=4.172$; [4, 6]: $Sk=2.333$, $Ku=5.411$; [7, 25]: $Sk=2.381$, $Ku=5.566$; [26, 35]: $Sk=2.597$, $Ku=6.703$) mas não se verifica o pressuposto das variâncias serem homogêneas ($F(3,338)=17.740$, $p<.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,57.228)=2.732$, $p=.052$). No entanto, a análise dos resultados do teste de *Dunnet*, revela a não existência de diferenças estatisticamente significativas ou marginalmente significativas entre os diferentes grupos de experiência profissional.

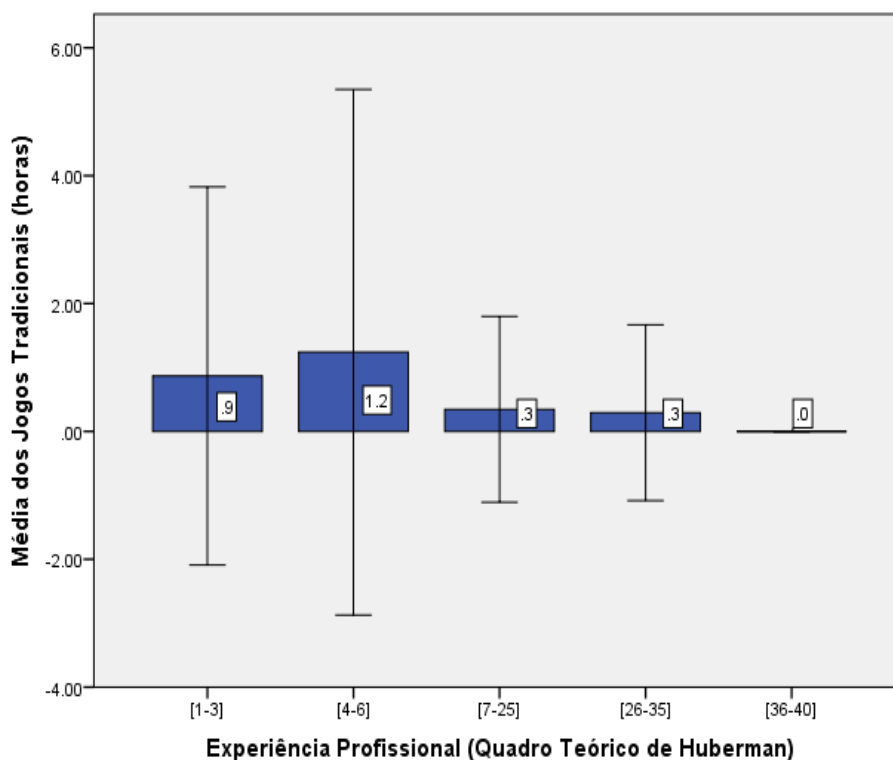


Figura 107 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$).

3.1.11 Exploração da Natureza

A carga horária média atribuída a estas matérias do CNEF é muito reduzida e varia entre as 0.66 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0.50 horas para os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4e os 6 anos ($DP=.935$) e é mínima entre os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço ($DP=.572$) (figura 108). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados em relação à normalidade da distribuição nos diferentes grupos ([1, 3]: $Sk=.611$, $Ku=-1.006$; [4, 6]: $Sk=2.386$, $Ku=-6.830$; [7, 25]: $Sk=2.105$, $Ku=5.177$; [26, 35]: $Sk=1.803$, $Ku=2.898$; [36,40]: $Sk=.868$, $Ku=-1.229$) e às variâncias que são homogéneas ($F(4,347)=.502$, $p=.734$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.126$, $p=.973$).

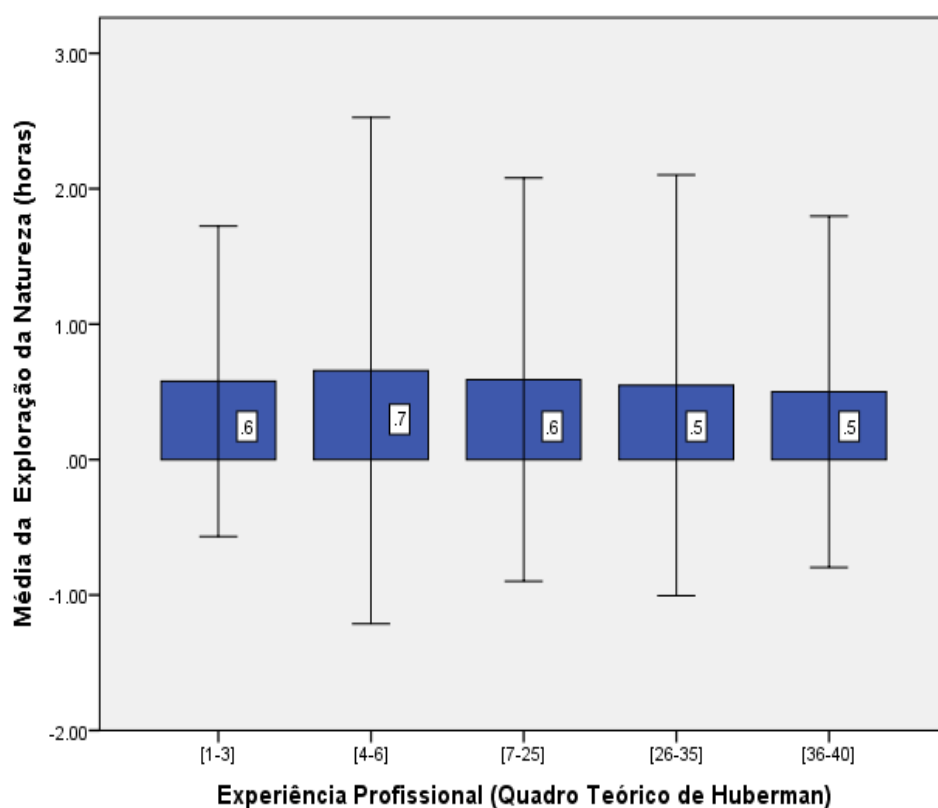


Figura 108 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por escalão de experiência profissional (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2 Experiência Profissional (Quadro teórico de Berliner).

No sentido de avaliar se existem diferenças na carga horária média atribuída às diferentes matérias que compõem o currículo da EF pelos diferentes grupos de experiência profissional de acordo com o quadro teórico de *Berliner* procedeu-se a uma ANOVA *one-way* seguida do teste de *Tukey* para Comparação múltipla de médias, caso seja necessário identificar entre que grupos se observam as diferenças. Este teste requer que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos (escalões etários) e que as variâncias sejam homogêneas. O pressuposto da normalidade é geralmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro-Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes ($N=352$), o teste de Kolmogorov-Smirnov tende a ser muito conservativo. Assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: enviesamento (Skewness - Sk) e achatamento (Kurtosis - Ku) que segundo Kline, (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7-10$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*. No caso de violação deste pressuposto, recorreu-se à ANOVA de *Welch*, que é robusta à violação deste pressuposto e a comparação múltipla de médias é neste caso feita por recurso ao teste de *Dunnett*.

3.2.1 Jogos Desportivos Coletivos

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.69 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço e as 7.47 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada entre todos os grupos, sendo maior para o grupo com mais experiência profissional ($DP=2.282$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=1.775$) (Figura 109). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os pressupostos do teste foram validados quanto à normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=.114$, $Ku=.218$; [2, 3]: $Sk=-.064$, $Ku=-.155$; [4, 5]: $Sk=.968$, $Ku=1.411$; >5 anos: $Sk=.808$, $Ku=1.484$) e em relação às variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.764$, $p=.515$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.096$, $p=.962$).

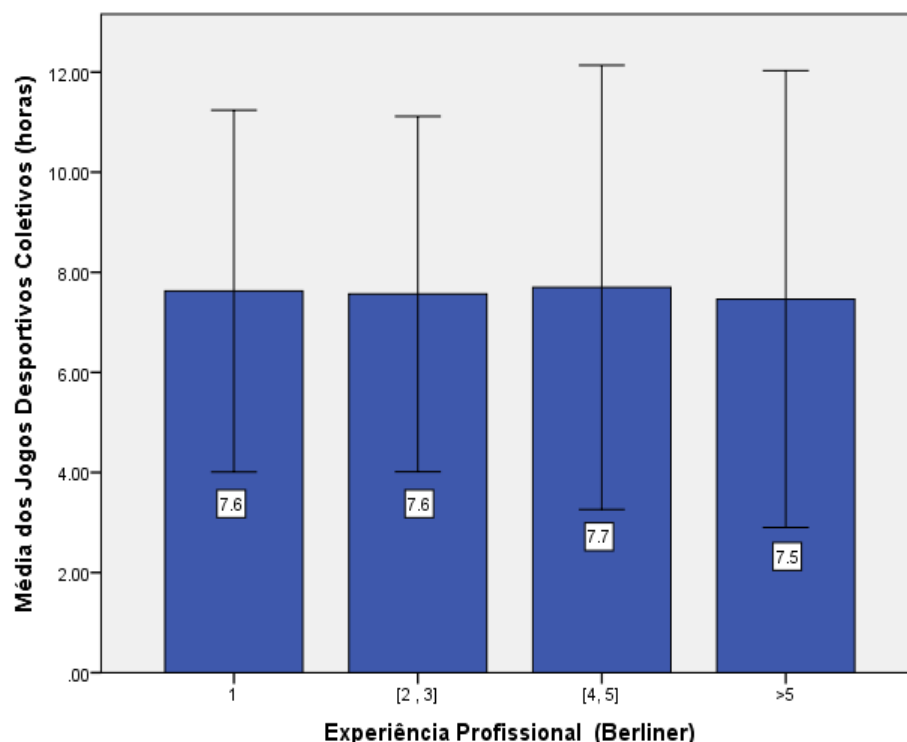


Figura 109 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$)

3.2.2Jogos Desportivos Coletivos Nucleares

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 13.75 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço e as 12.35 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço. Quanto à dispersão, esta é elevada entre todos os grupos sendo máxima para o grupo com maior experiência profissional ($DP=3.005$), e mínima para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=2.703$)(Figura 110).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=.420$, $ku=2.240$; [2, 3]: $Sk=.316$, $Ku=-.789$; [4, 5]: $Sk=.385$, $Ku=-1.167$; >5 anos: $Sk=-.061$, $Ku=-.509$) e as variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.767$, $p=.513$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.689$, $p=.559$).

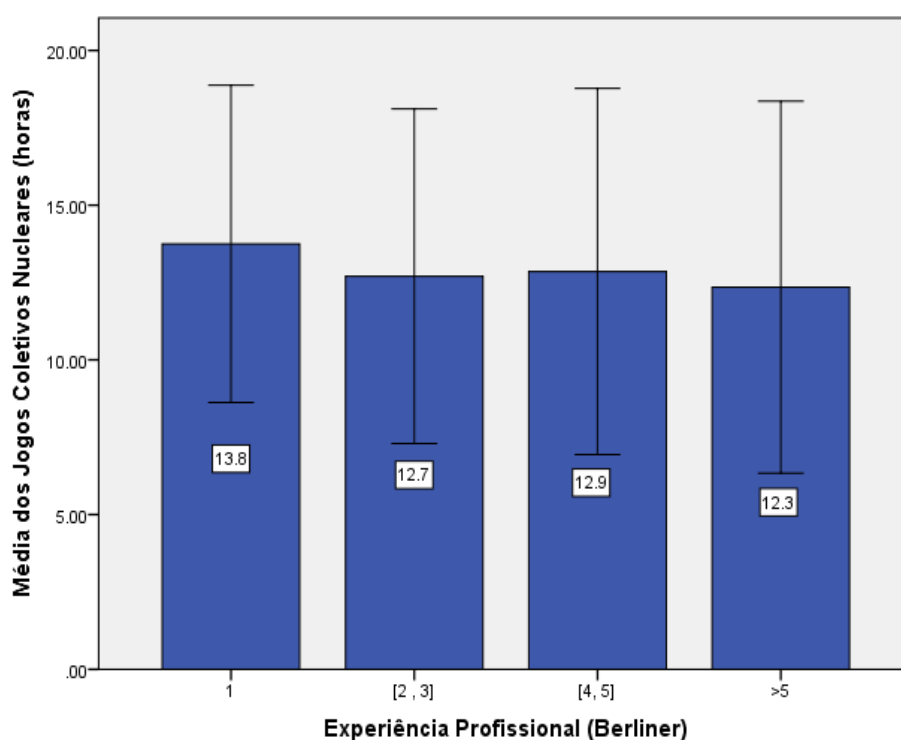


Figura 110 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos nucleares por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa

A carga horária média atribuída a esta matéria do CN varia entre as 2.58 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço e as 1.50 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço.

Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos sendo máxima para o grupo com maior experiência profissional (DP=2.601), e mínima para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional (DP=1.743) (Figura 111). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados quanto à normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: Sk=2.126, ku=4.692; [2, 3]: Sk=-.030, Ku=-.823; [4, 5]: Sk=1.279, Ku=2.257; >5 anos:Sk=1.796, Ku=4.980) e quanto às variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.578$, $p=.630$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.370$, $p=.775$).

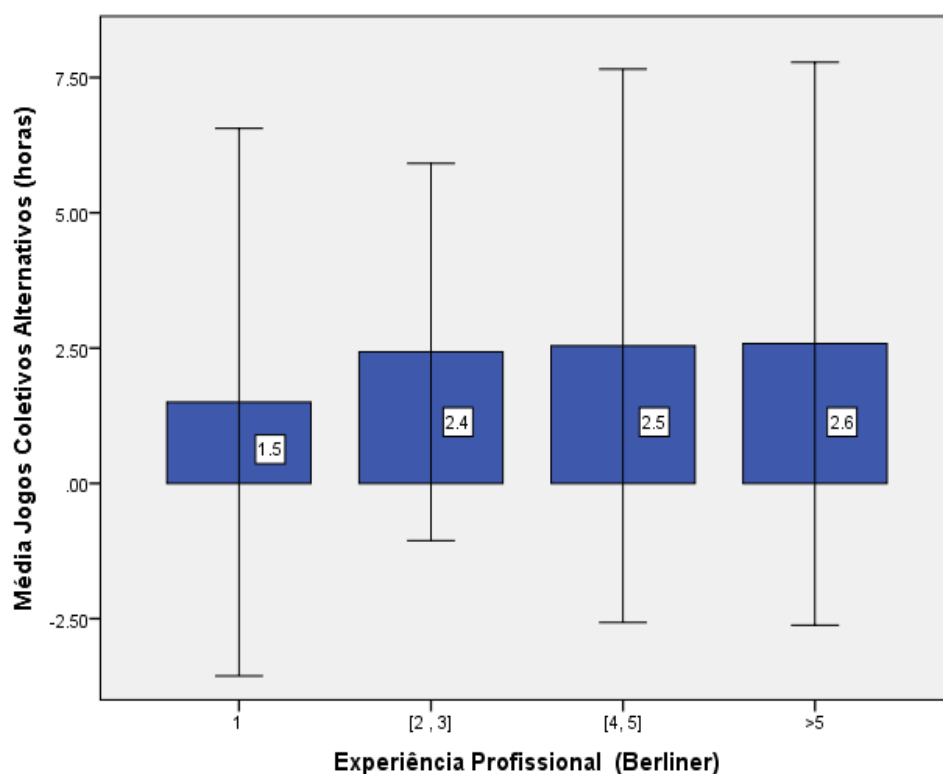


Figura 111 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.4 Ginástica

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.52 horas para os professores com 2 a 3 anos de tempo de serviço e as 5.50 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada para todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=3.323$), e menor para o grupo com 1 ano de atividade profissional docente ($DP=1.844$) (Figura 112). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos tem os seguintes valores: 1 ano: $Sk=1.794$, $ku=3.272$; [2, 3]: $Sk=.001$, $Ku=-.713$; [4, 5]: $Sk=.439$, $Ku=1.468$; >5 anos: $Sk=.339$, $Ku=-.274$ e as variâncias são homogêneas ($F(3,348)=1.136$, $p=.335$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=1.084$, $p=.356$).

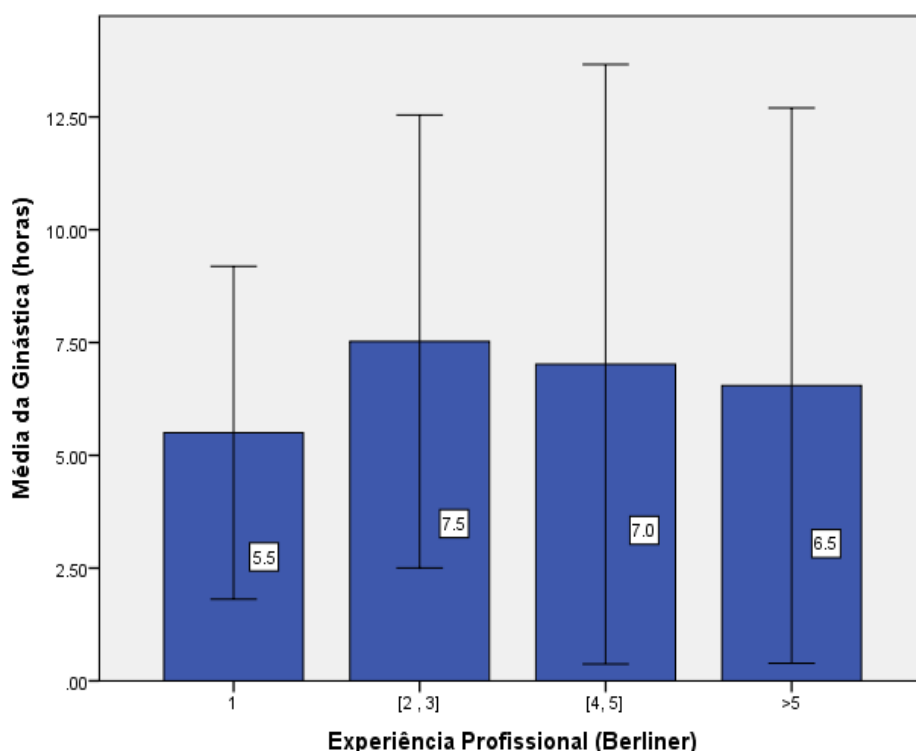


Figura 112 Carga horária média atribuída à Ginástica por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.5 Atletismo

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.58 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço e as 6.72 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço. Relativamente à dispersão ela é elevada entre todos os grupos sendo máxima para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=3.774$), e mínima para o grupo com 1 ano de atividade profissional docente ($DP=2.815$) (Figura 113). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: em relação à normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=.339$, $Ku=-2.358$; [2, 3]: $Sk=1.167$, $Ku=1.901$; [4, 5]: $Sk=.461$, $Ku=-.347$; >5 anos: $Sk=.773$, $Ku=-.441$) e às variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.542$, $p=.654$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.195$, $p=.900$).

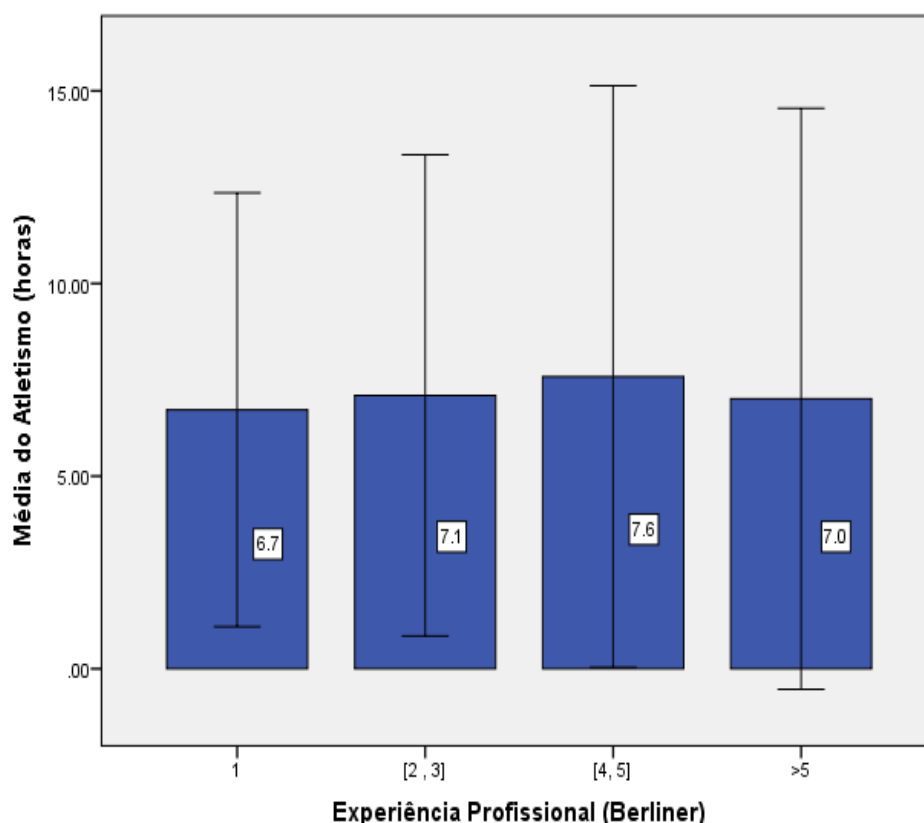


Figura 113 Carga horária média atribuída ao Atletismo por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.6 Desporto de Raquetas

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 4.07 horas para os professores com mais tempo de serviço e as 3.43 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço. Em relação à dispersão, denota-se que é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional ($DP=3.115$), e menor para o grupo com 4 a 5 anos de atividade profissional docente ($DP=2.061$) (Figura 114). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, com os pressupostos deste teste validados. A normalidade da distribuição nos diferentes grupos tem os seguintes valores: 1 ano: $Sk=.246$, $ku=-2.300$; [2, 3]: $Sk=.855$, $Ku=.353$; [4, 5]: $Sk=.793$, $Ku=.926$; >5 anos: $Sk=1.453$, $Ku=3.739$ e as variâncias são homogéneas ($F(3,348)=1.219$, $p=.303$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.533$, $p=.660$).

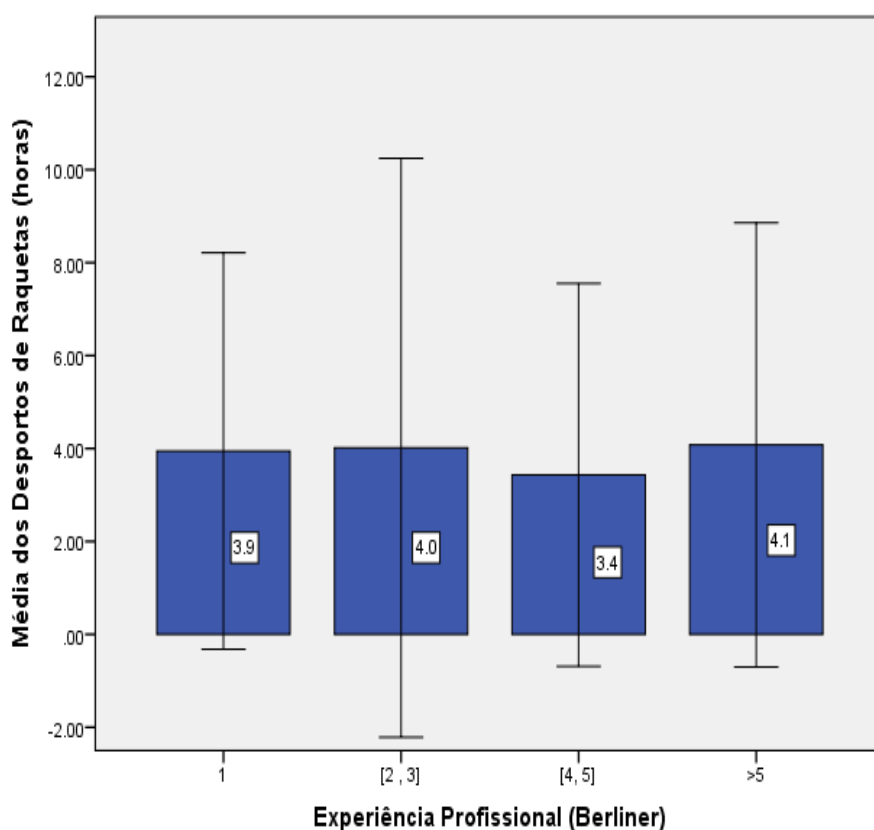


Figura 114 Carga horária média atribuída ao Desporto de Raquetas por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.7 Desporto de Combate

A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 2.04 horas para os professores com 4 a 5 anos de atividade profissional docente e as 1.12 horas para os professores com mais tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=2.742$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=1.639$) (Figura 115). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados no que respeita a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=1.095$, $Ku=-1.115$; [2, 3]: $Sk=.725$, $Ku=.626$; [4, 5]: $Sk=2.325$, $Ku=6.908$; >5 anos: $Sk=2.309$, $Ku=5.747$) e as variâncias que são homogéneas ($F(3,348)=.702$, $p=.551$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=2.050$, $p=.107$).

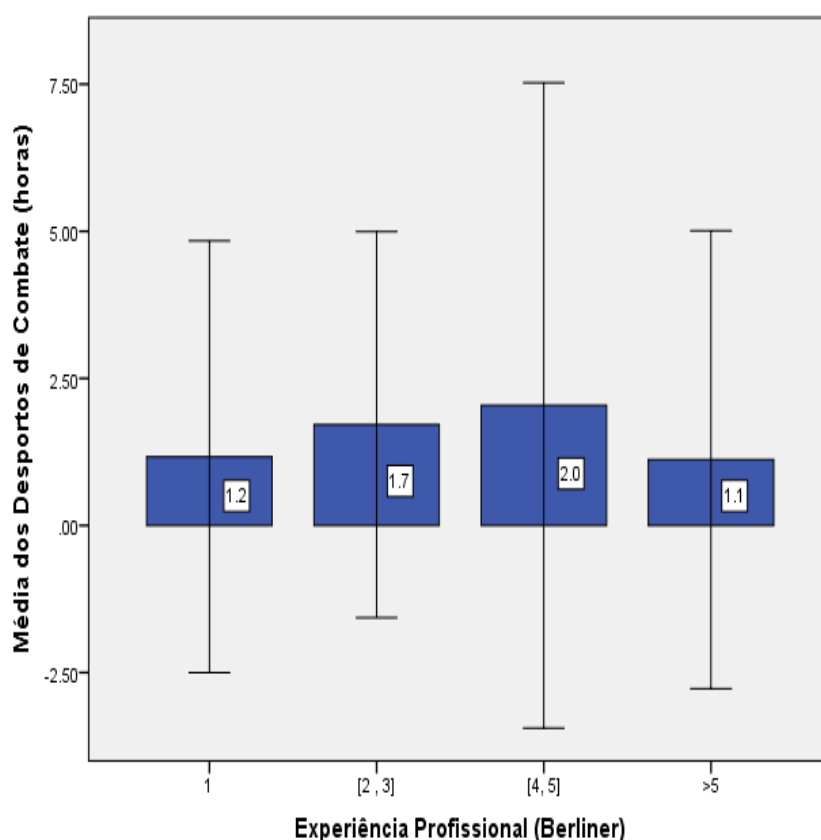


Figura 115 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.8 Patinagem

A carga horária média atribuída a esta matéria é como se pode verificar pela análise da figura 116, muito reduzida, variando entre as 1.14 horas para os professores com 2 a 3 anos de atividade profissional e as 0.22 horas para os professores com menos tempo de serviço. A dispersão é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional ($DP=1.507$) e menor para o grupo com menos experiência profissional ($DP=.544$) (Figura 116). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados quanto à normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=2.449$, $Ku=6.000$; [2, 3]: $Sk=1.242$, $Ku=.827$; [4, 5]: $Sk=2.703$, $Ku=8.430$; >5 anos: $Sk=2.847$, $Ku=10.088$) e às variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=1.337$, $p=.262$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.952$, $p=.416$).

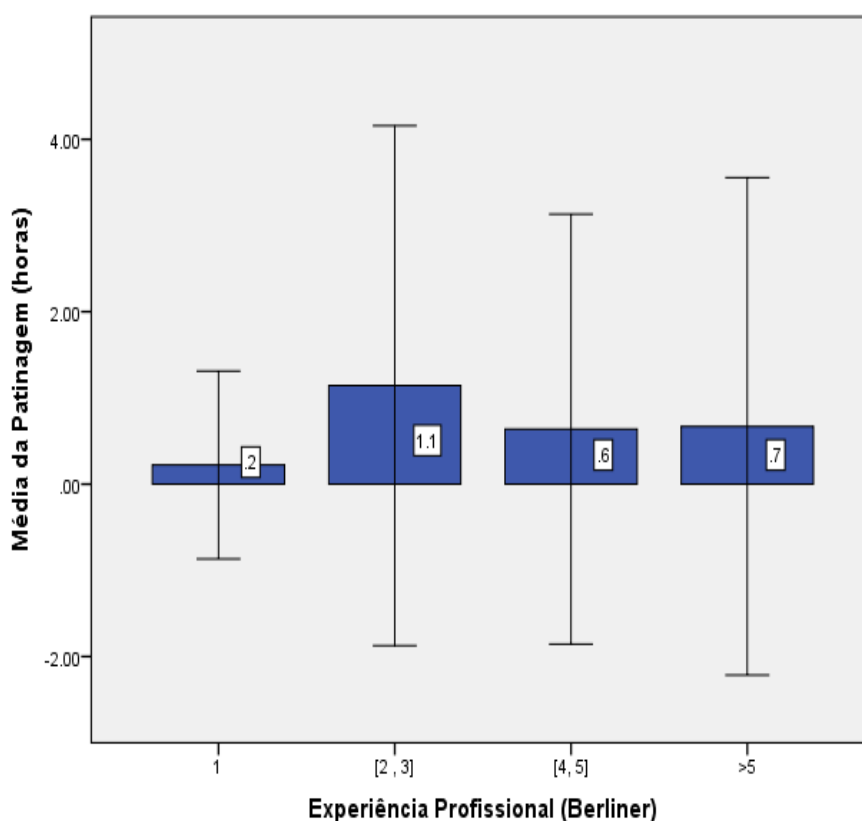


Figura 116 Carga horária média atribuída à Patinagem por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$)

3.2.9 Dança

A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 2.40 horas entre os professores com mais experiência profissional e as 1.87 horas entre os professores com menor experiência profissional. A dispersão é elevada em todos os grupos, sendo máxima para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=2.010$), e mínima para o grupo com menos experiência profissional ($DP=.544$) (Figura 117). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: $Sk=.452$, $Ku=2.276$; [2, 3]: $Sk=.219$, $Ku=-.492$; [4, 5]: $Sk=.582$, $Ku=-.706$; >5 anos: $Sk=2.226$, $Ku=9.574$) e as variâncias que são homogêneas ($F(3,348)=.907$, $p=.438$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.243$, $p=.866$).

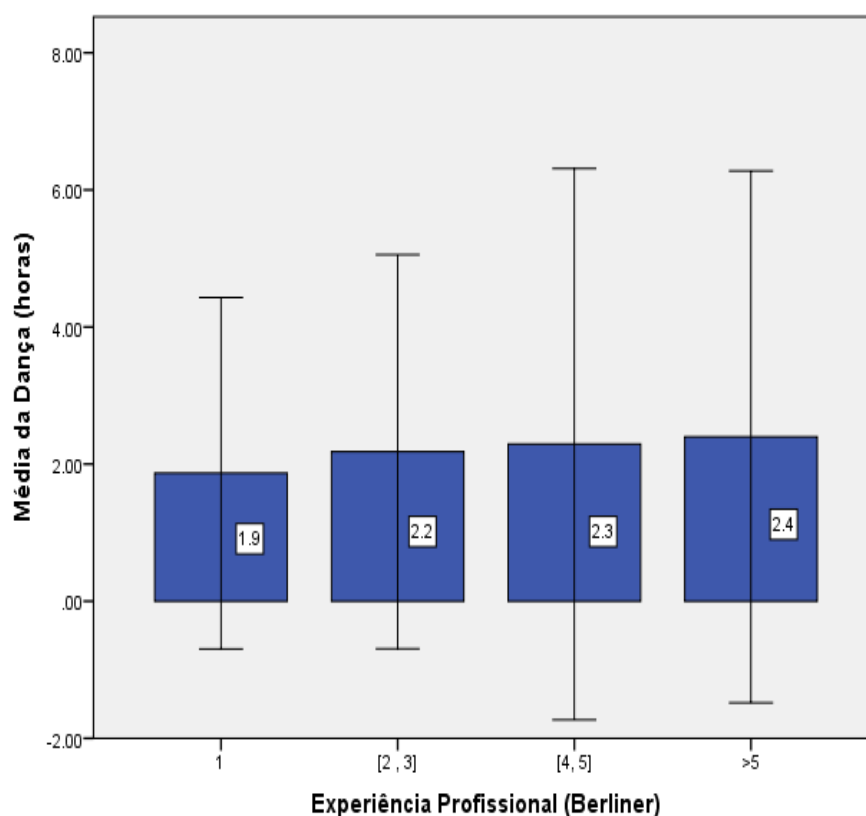


Figura 117 Carga horária média atribuída à Dança por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.10 Jogos Tradicionais

A carga horária média atribuída a esta matéria é muito reduzida e varia entre as 1.38 horas nos professores com 4 a 5 anos de docência e as 0.32 horas nos professores com mais tempo de atividade profissional. Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional (DP=2.023), e menor para o grupo com menos experiência profissional (DP=.630) (Figura 118). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de welch*, uma vez que se verifica o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (1 ano: Sk=.919, ku=-1.205; [2, 3]: Sk=2.944, Ku=9.913; [4, 5]: Sk=2.153, Ku=4.796; >5 anos: Sk= 2.501, Ku=6.184) mas as variâncias não são homogêneas ($F(3,348)=20.552$, $p<.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,3,17.254)=2.965$, $p=.061$). O teste de *Dunnnett* mostra que as diferenças são marginalmente significativas entre o grupo com um tempo de serviço entre os 4 e os 5 anos e o grupo com mais de 5 anos de atividade docente ($IC_{95\%}$ [-1.129, 2.241], $p=.098$).

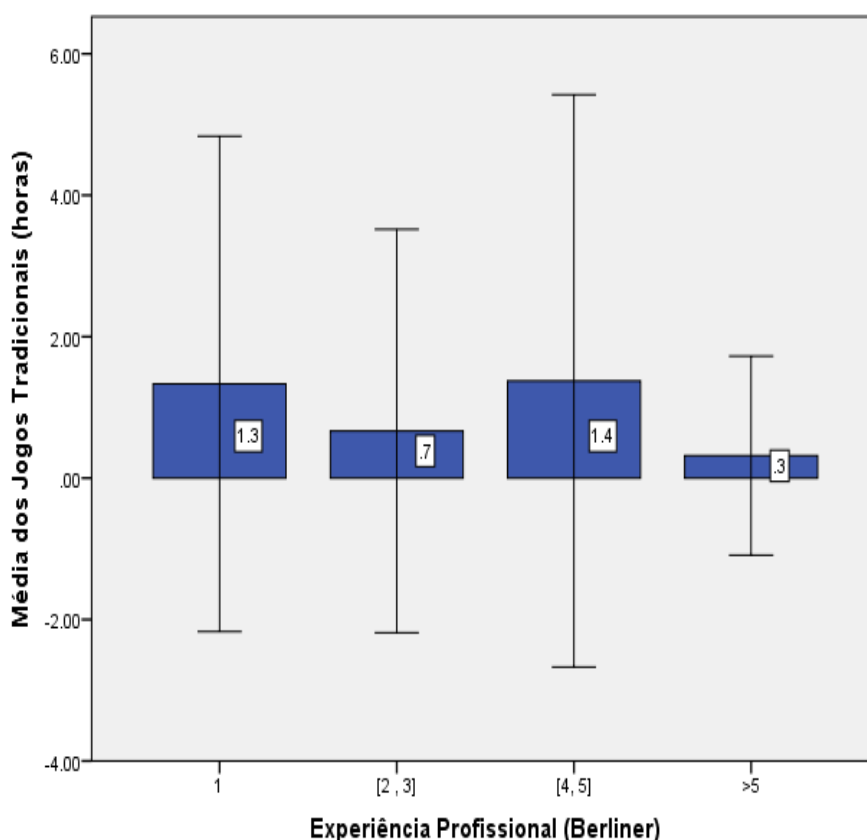


Figura 118 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

3.2.11 Exploração da Natureza

A carga horária média atribuída a esta matéria é muito reduzida e varia entre as 0.69 horas entre os professores com 4 a 5 anos de experiência profissional e as 0.54 horas entre os professores com menos experiência profissional. Relativamente à dispersão ela é elevada em todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=.923$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional ($DP=.574$) (Figura 119). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os pressupostos do teste foram validados: a normalidade da distribuição nos diferentes grupos é a seguinte: 1 ano: $Sk=2.055$, $Ku=4.690$; [2, 3]: $Sk=.354$, $Ku=-1.506$; [4, 5]: $Sk=2.268$, $Ku=6.404$; >5 anos: $Sk=2.009$, $Ku=4.541$ e as variâncias são homogêneas ($F(3,348)=.582$, $p=.627$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.165$, $p=.920$).

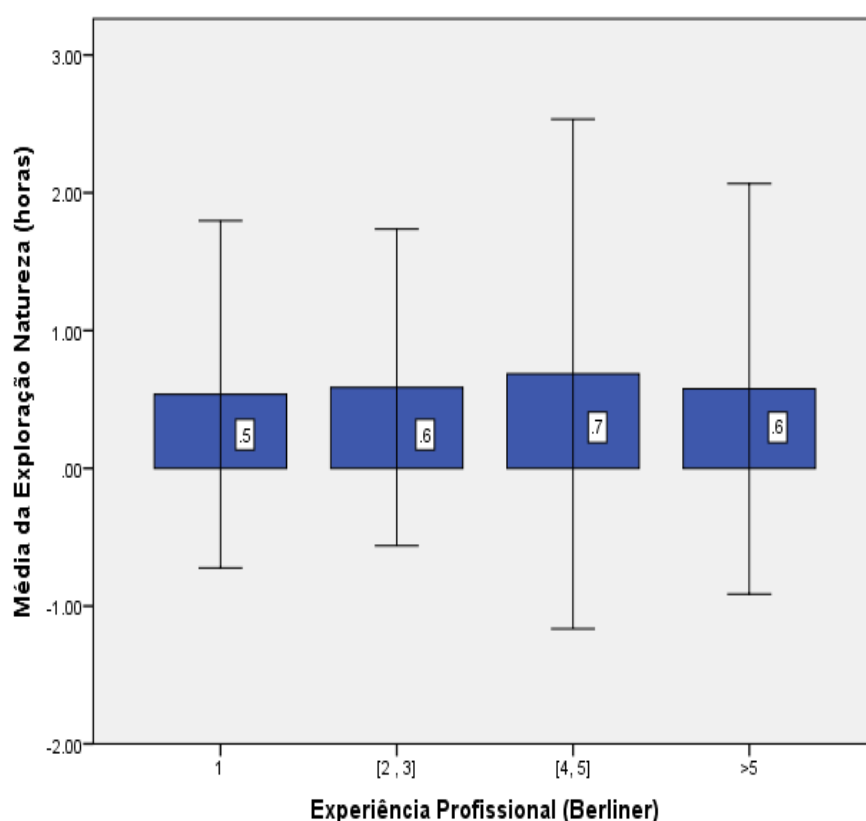


Figura 119 Carga horária média atribuída às atividades de Exploração da Natureza por escalão de experiência profissional de Berliner (as barras representam $\pm 2DP$).

4 Habilitações Literárias

No sentido de avaliar se existem diferenças na carga horária média atribuída às diferentes matérias que compõem o currículo de EF pelos professores com diferentes habilitações literárias recorremos a uma ANOVA *one-way* seguida do teste de *Tukey* para comparação múltipla de médias, caso seja necessário identificar entre que grupos se observam essas diferenças. Estes testes requerem que as variáveis dependentes tenham distribuição normal nos diferentes grupos e que as variâncias entre grupos sejam homogêneas. O pressuposto da normalidade é usualmente avaliado recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, ou ao teste de *Shapiro_Wilk* (para amostras de dimensão reduzida), no entanto quando as amostras são muito grandes, como é neste caso, o teste de *Kolmogorov-Smirnov* tende a ser muito conservativo, assim para amostras grandes muitas vezes basta evocar o teorema do limite central que diz que para amostras grandes todas as distribuições amostrais se aproximam da distribuição normal, ou recorrer à análise de sensibilidade: enviesamento (*Skewness* - *Sk*) e achatamento (*Kurtosis* - *Ku*). Segundo Kline, (1998) valores de $|sk| < 3$ e $|Ku| < 7-10$ não são impeditivos da utilização desta técnica. O pressuposto da homogeneidade de variâncias é normalmente avaliado por recurso ao teste de *Levene*. No caso de violação deste pressuposto, recorre-se à ANOVA de *Welch*, que é robusta à violação do mesmo e a comparação múltipla de médias é neste caso feita por recurso ao teste de *Dunnett*.

4.1 Jogos Desportivos Coletivos

Os professores com mestrado são os que dedicam em média mais tempo à prática desta atividade ($Me = 7.79$; $DP = 2.817$) seguidos pelos professores com licenciatura ($Me = 7.44$, $DP = 2.062$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática dos Jogos Desportivos Coletivos ($Me = 5.91$, $DP = 2.281$) (Figura 120). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que se verifica o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: $Sk = .404$, $ku = .331$; Mestrado: $Sk = 1.238$, $Ku = 1.790$; Doutoramento: $Sk = .955$, $Ku = 1.205$); mas as variâncias não são homogêneas ($F(2,349) = 4.124$, $p = .017$).

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2,7.892)=1.302$, $p=.325$).

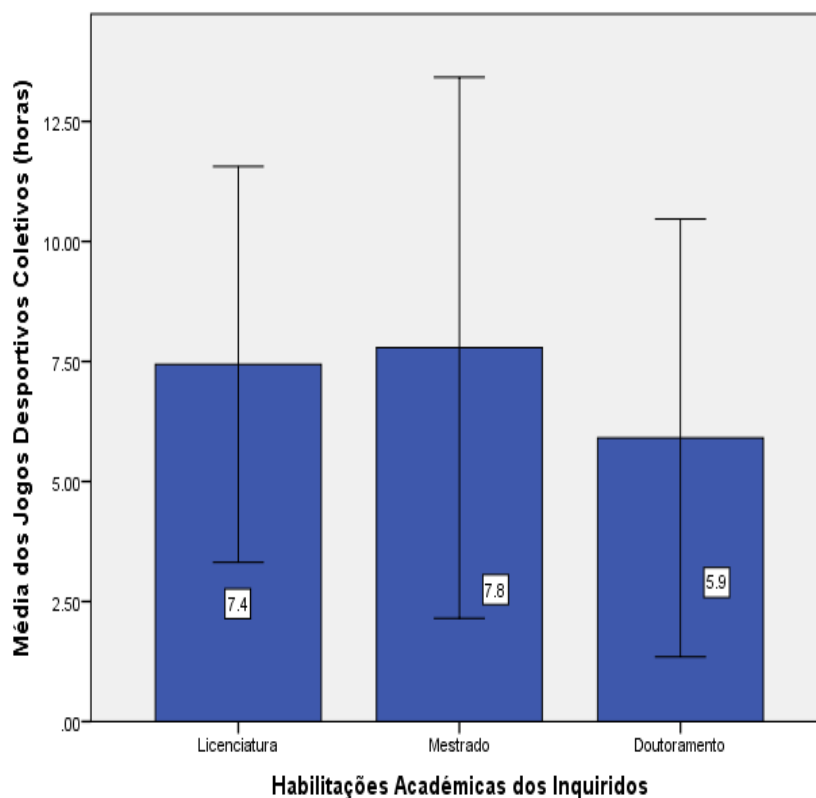


Figura 120 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.2 Jogos Desportivos Coletivos nucleares

Os professores licenciados são os que dedicam um maior tempo à prática desta matéria ($Me=12.46$, $DP=2.891$), seguidos pelos professores com o mestrado ($Me=12.34$, $DP=3.223$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática dos Jogos Desportivos Coletivos ditos nucleares ($Me=11.56$, $DP=4.909$) (Figura 121).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: $Sk=-.125$, $ku=-.357$; Mestrado: $Sk=.263$, $Ku=-.955$; Doutoramento: $Sk=.637$, $Ku=.963$); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=2.325$, $p=.099$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.218$ $p=.804$).

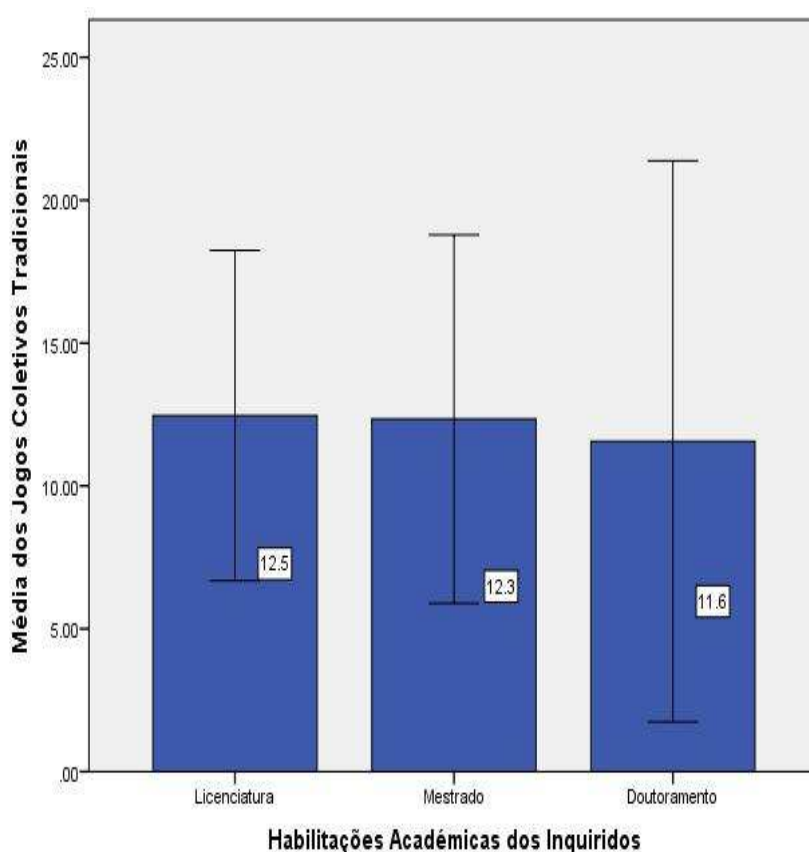


Figura 121 Carga horária média atribuída aos Jogos Coletivos Nucleares por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.3 Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa

Os professores com mestrado são os que dedicam um maior tempo à prática desta matéria (Me=3.23, DP=3.347), seguidos pelos professores licenciados (Me=2.41, DP=2.286). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta atividade letiva (Me=0.25, DP=.500) (Figura 122). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que se verifica o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: Sk=1.175, ku=1.646; Mestrado: Sk=2.079, Ku=5.033; Doutoramento: Sk=2.000, Ku=4.000); mas as variâncias não são homogêneas ($F(2,349)=3.197$, $p=.042$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(2,12.150)=32.021$, $p<.001$). De acordo com o Teste de *Dunnnett* as diferenças são estatisticamente significativas entre os professores com licenciatura e com o doutoramento (IC_{95%}]1.200, 3.128[, $p=.002$) e entre professores com mestrado e com o doutoramento (IC_{95%}]1.791, 4.173[, $p<.001$).

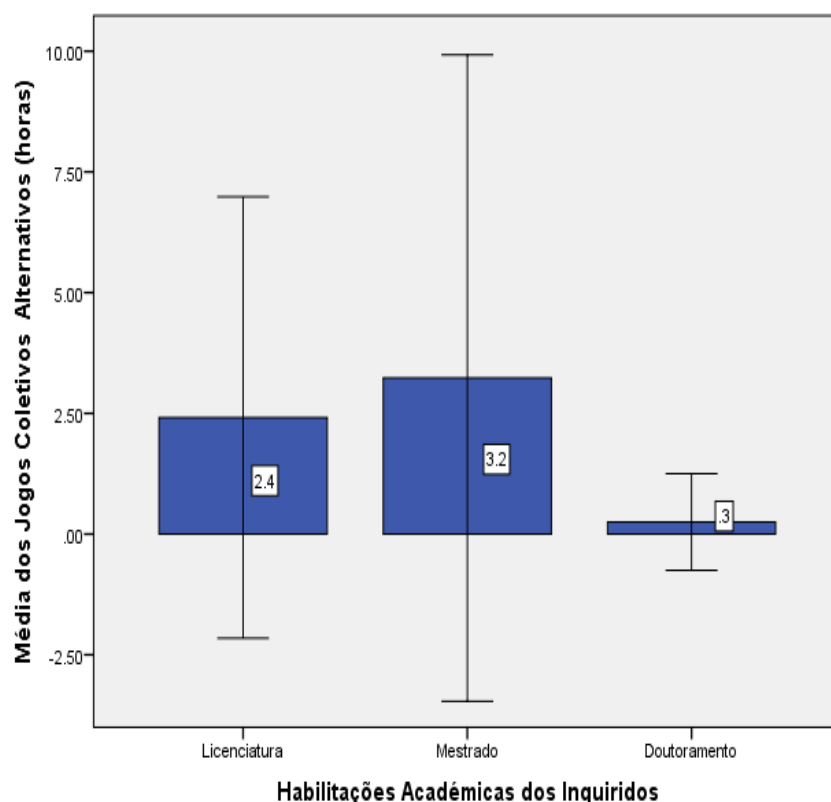


Figura 122 Carga horária média atribuída aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.4 Ginástica

Os professores licenciados dedicam em média um tempo ligeiramente superior à prática desta atividade gímnica (Me=6.68; DP=3.040) seguidos pelos professores com mestrado (Me=6.47, DP=3.131). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática da ginástica (Me= 5.12, DP=2.562 (Figura 123). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: Sk=.342, ku=-.113; Mestrado: Sk=.311, Ku=-.337; Doutoramento: Sk=-1.329, Ku=2.375); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=.370$, $p=.691$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.607$, $p=.545$).

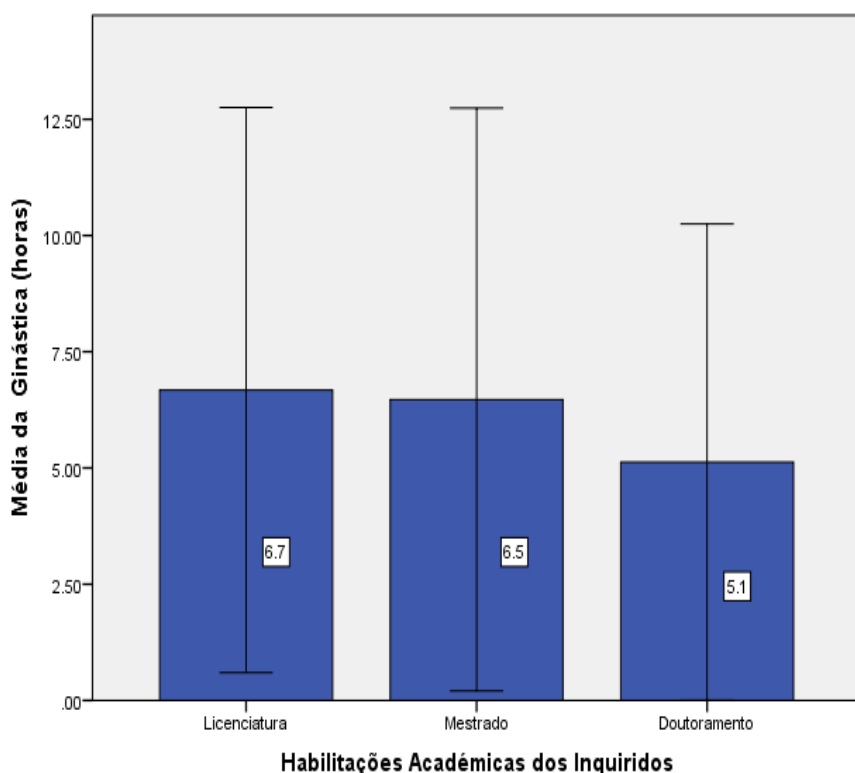


Figura 123 Carga horária média atribuída à Ginástica por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.5 Atletismo

Os professores licenciados e com mestrado dedicam em média um tempo similar à prática desta atividade física desportiva (Licenciatura: Me=7.10, DP=3.671; Mestrado: Me=6.98, DP=3.894). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta matéria de ensino (Me= 4.41, DP=3.023) (Figura 124). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: Sk=.743, ku=.276; Mestrado: Sk=.857, Ku=-.886; Doutoramento: Sk=-1.704, Ku=2.965), quer o das variâncias homogêneas ($F(2,349)=.255$, $p=.775$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=1.044$, $p=.353$).

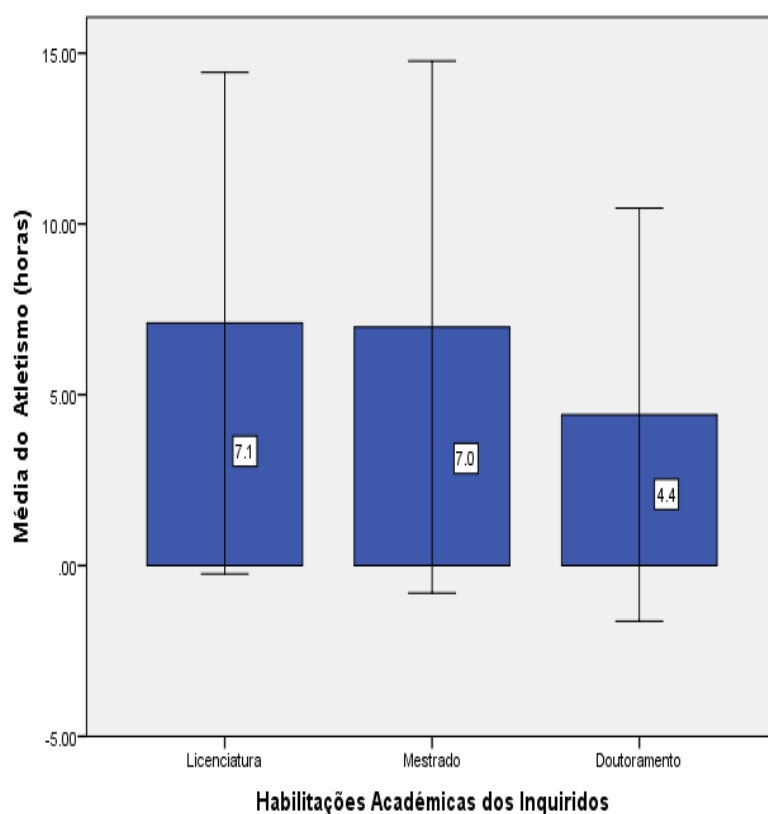


Figura 124 Carga horária média atribuída ao Atletismo por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.6 Desporto de Raquetas

Os professores licenciados são os que dedicam um maior tempo à prática desta matéria (Me=4.11, DP=2.451), seguidos pelos professores com mestrado (Me=3.78, DP=2.231). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática dos Desportos de Raquetas (Me=2.83, DP=2.517) (Figura 125). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: Sk=1.458, ku=3.471; Mestrado: Sk=.836, Ku=1.704; Doutoramento: Sk=.358, Ku=.257); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=.553$, $p=.576$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=1.003$, $p=.368$).

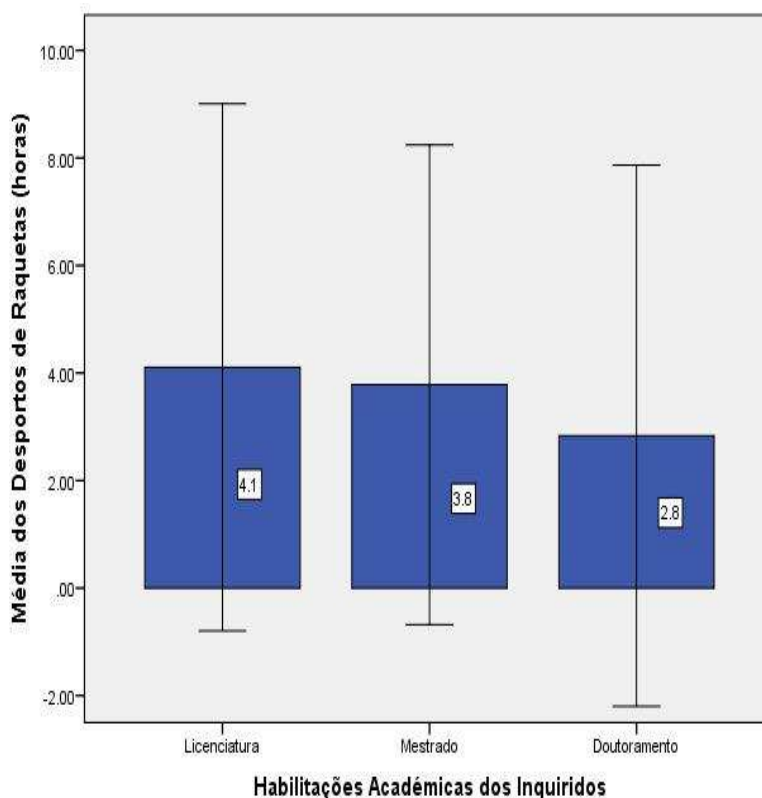


Figura 125 Carga horária média atribuída aos Desportos de Raquetas por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.7 Desportos de Combate

O tempo dedicado à prática desta atividade física desportiva é muito similar entre todos os professores (Licenciatura: Me=1.22, DP=1.986; Mestrado: Me=1.21, DP=2.103, Doutoramento: Me=1.25, DP=1.500) (Figura 126). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: Sk=2.242, ku=6.111; Mestrado: Sk=2.432, Ku=6.293; Doutoramento: Sk=.370, Ku=-3.901); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=.058$, $p=.944$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.002$, $p=.998$).

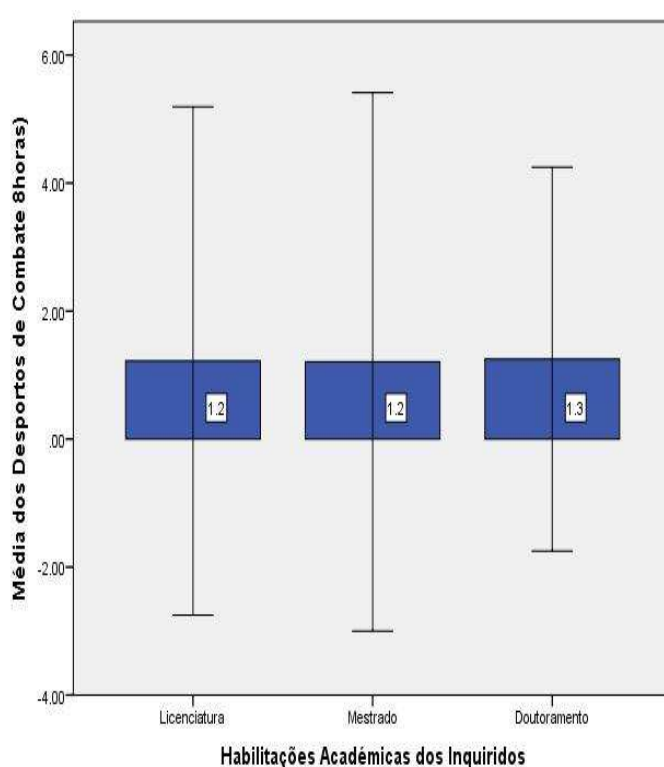


Figura 126 Carga horária média atribuída aos Desportos de Combate por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.8 Patinagem

Os professores licenciados e com mestrado dedicam em média um tempo muito idêntico à prática desta matéria (Licenciatura: Me=0.67, DP=1.381; Mestrado: Me=0.80, DP=1.624). Os professores com doutoramento não dispensaram qualquer tempo à prática da Patinagem (Me=0.0, DP=0.000) (Figura 127).

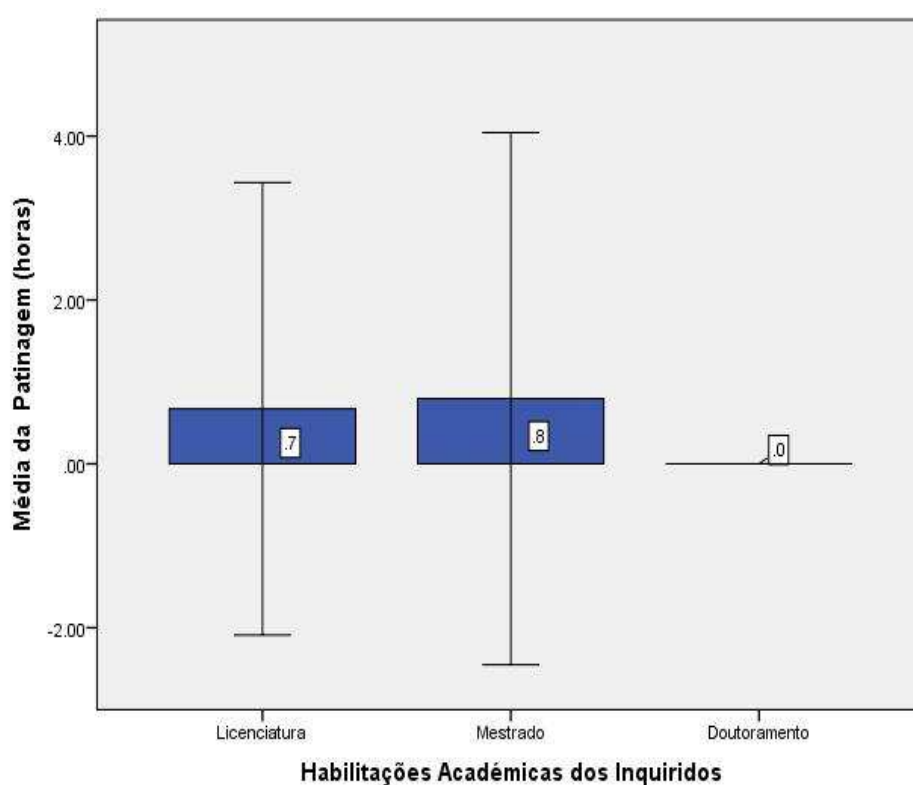


Figura 127 Carga horária média atribuída à Patinagem por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.9 Dança

Os professores licenciados e com o mestrado dedicam em média um tempo similar à prática da Dança (Licenciatura: Me=2.37, DP=1.939; Mestrado: Me=2.43, DP=1.805). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta matéria (Me=1.30, DP=.945) (Figura 128).

Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica que o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: $Sk=2.088$, $ku=9.067$; Mestrado: $Sk=1.989$, $Ku=7.945$; Doutoramento: $Sk=-1.194$, $Ku=.436$); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=.736$, $p=.480$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.670$, $p=.513$).

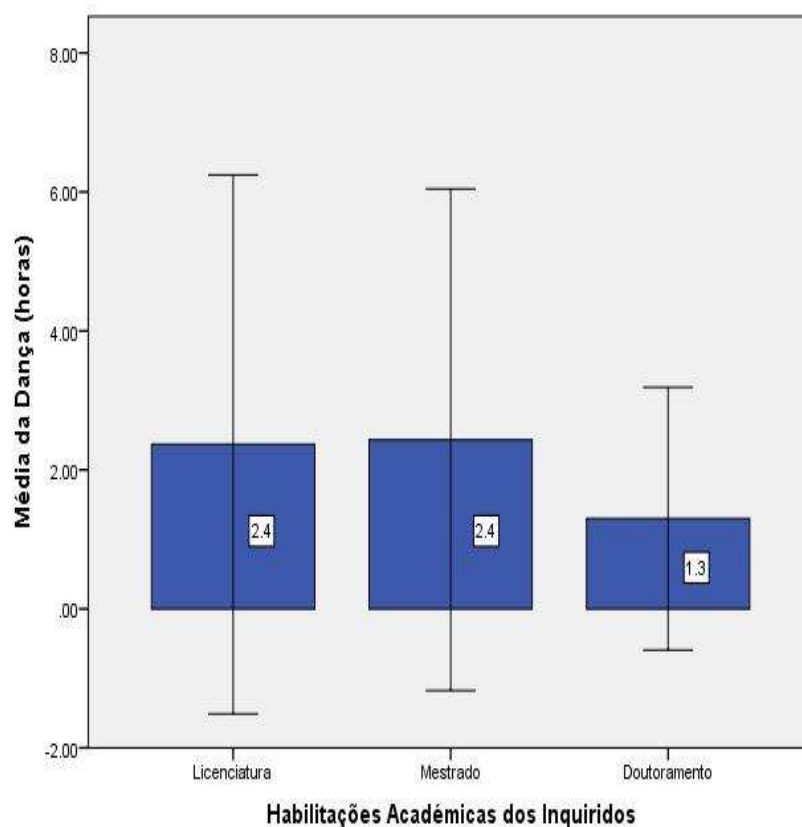


Figura 128 Carga horária média atribuída à Dança por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.10 Jogos Tradicionais

Os professores licenciados são os que dedicam um maior tempo a esta atividade letiva (Me=0.48, DP= 1.039), seguindo-se os professores com mestrado (Me= 0.23, DP=.618). Os professores com doutoramento não dispensaram qualquer tempo à prática dos Jogos tradicionais e populares (Me=0.0, DP=0.000) (Figura 129).

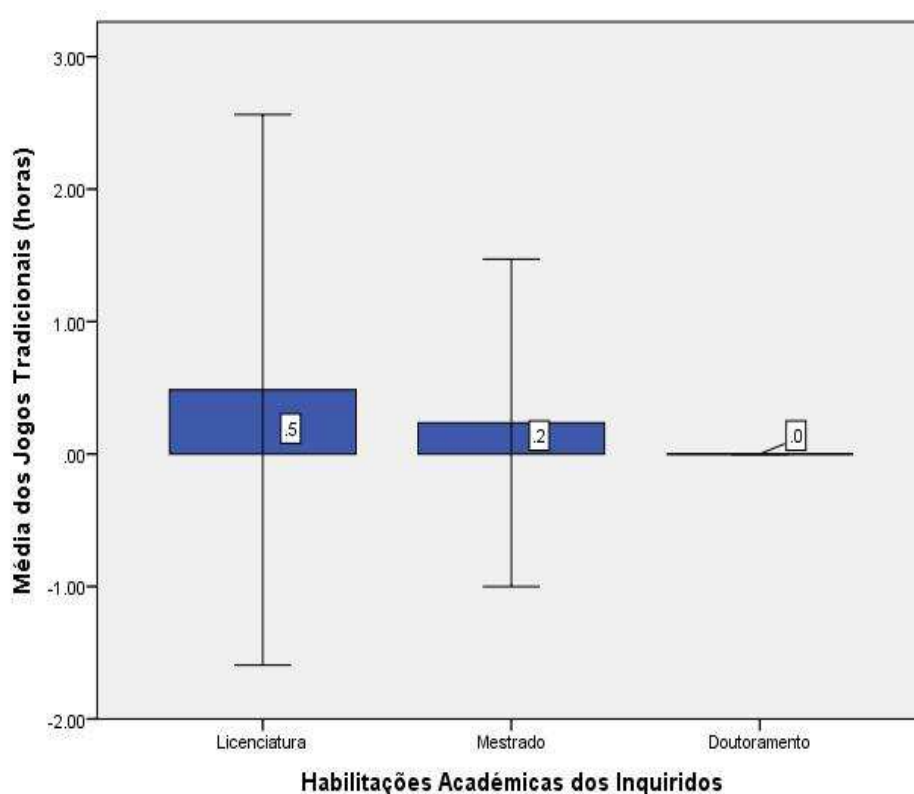


Figura 129 Carga horária média atribuída aos Jogos Tradicionais por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

4.11 Exploração da Natureza

Os professores licenciados e com o mestrado dedicam em média um tempo semelhante à prática destas atividades (Licenciatura: Me=0.58, DP=.746; Mestrado: Me=0.63, DP=.761).

Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática das atividades de Exploração da Natureza ($Me=0.22$, $DP=.314$) (Figura 130). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: $Sk=2.104$, $Ku=5.375$; Mestrado: $Sk=1.633$, $Ku=2.483$; Doutoramento: $Sk=1.414$, $Ku=1.500$); quer o das variâncias homogéneas ($F(2,349)=.846$, $p=.430$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.605$, $p=.546$).

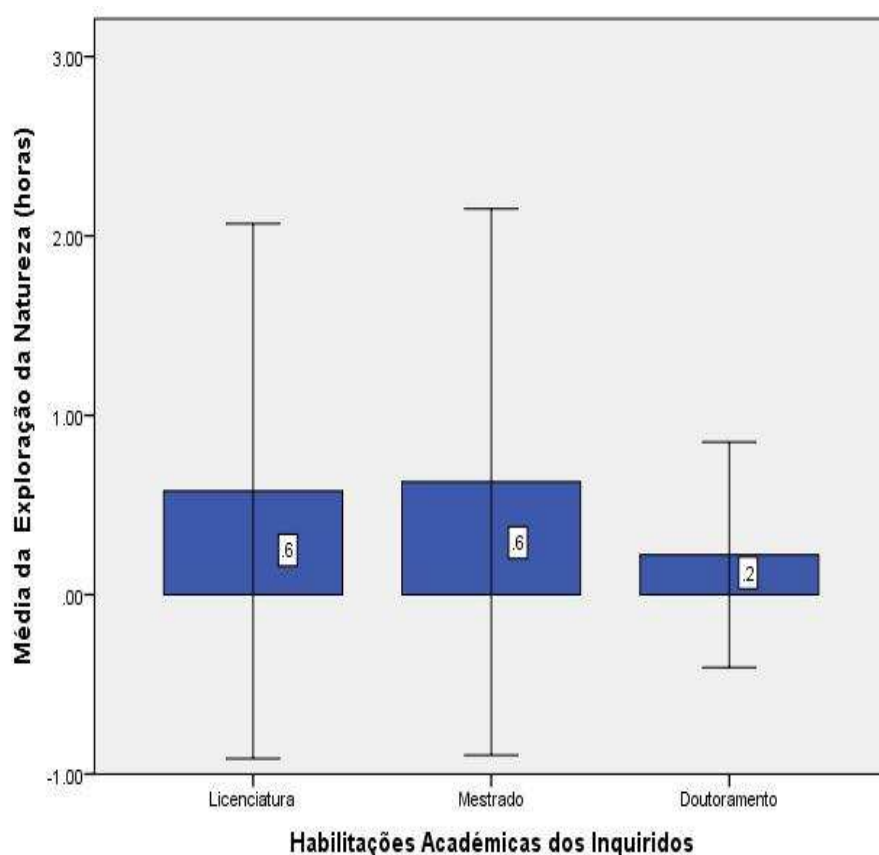


Figura 130 Carga horária média atribuída à Exploração da Natureza por Habilitações literárias dos professores (as barras representam $\pm 2DP$).

5 A Coeducação e a Oferta Curricular

5.1 Matérias do Currículo adequadas ao género feminino e ao género masculino de acordo com os professores do ensino secundário geral

Em relação à oferta curricular da EF no ensino secundário geral, os professores consideram, de forma genérica, que o Futebol é mais adequado aos rapazes ($Me=4,80$; $DP=0,482$) e que a Dança é mais adequada às raparigas ($Me=4,70$; $DP=0,619$). Da leitura do quadro 57 podemos ainda constatar que os desportos individuais têm uma média (média das médias) mais elevada quando considerados para as raparigas ($Me_{[rapazes]}=4,32$; $Me_{[raparigas]}=4,55$) e que os professores pontuam maioritariamente como matérias mais adequadas para os rapazes os desportos coletivos ($Me_{[rapazes]}=4,76$; $Me_{[raparigas]}=4,33$).

Quadro 57 Adequação da oferta curricular ao género

Adequação do Currículo ao género	Masculino		Feminino	
	Média	SD	Média	SD
Futebol	4,8	0,482	3,92	1,113
Voleibol	4,71	0,56	4,63	0,704
Basquetebol	4,78	0,455	4,51	0,847
Andebol	4,74	0,52	4,29	0,987
Ginástica no Solo	4,22	0,933	4,63	0,663
Ginástica de Aparelhos	4,41	0,815	4,42	0,784
Ginástica Acrobática	4,32	0,876	4,53	0,739
Atletismo	4,69	0,593	4,5	0,728
Raquetas	4,55	0,722	4,65	0,6
Patinagem	4,11	1,087	4,42	0,893
Dança	3,96	1,169	4,7	0,619
Orientação	4,53	0,739	4,51	0,751
Jogos Tradicionais	4,2	1,023	4,21	1,018

Nota: **1** = Totalmente desadequada; **2** = Nada adequada;
3 = Razoavelmente adequada; **4** = Adequada; **5** = Totalmente adequada

Não nos parece que existam grandes diferenças na oferta curricular para rapazes e para raparigas.

5.2 A Oferta Curricular de Educação Física lecionada em separado para rapazes e raparigas

No que respeita à oferta curricular lecionada em separado para rapazes e raparigas (quadro 58), 220 (62,5%) dos 352 professores inquiridos consideram estar em total desacordo. Apenas quatro professores do total da amostra (1,1%) demonstram estar em absoluto e total acordo com esta separação.

Quadro 58 Lecionação da oferta curricular em relação ao género

12. A Oferta Curricular de Educação Física devia ser lecionada em separado para rapazes e raparigas, durante todo o ano letivo.	Freq.	%	Média	DP
			1,61	,934
Discordo totalmente	220	62,5		
Discordo	77	21,9		
Nem discordo, nem concordo	33	9,4		
Concordo	18	5,1		
Concordo totalmente	4	1,1		

Se reduzirmos a escala aplicada a três ordens de grandeza (concordância; posição neutra e discordância) verifica-se, em relação à questão colocada, que a maioria dos professores, 297 (84,4%) se opõe à lecionação da oferta curricular em separado durante todo o ano na disciplina de EF. Apenas e somente 22 professores (6,2%) são da opinião que o ensino na disciplina deveria ser considerado em separado durante todo o ano letivo. Assim sendo parece-nos muito claro a posição dos professores questionados, já que a percentagem de indecisos não vai além de 9,4%.

6. Ensino e Aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física

6.1 Ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física

No que se refere ao ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física (quadro 59) constata-se que os professores preocupam-se fundamentalmente com os aspetos mais práticos deste ensino evidenciando neste processo as diferenças entre: atividade física, exercício físico e aptidão física ($Me=3,69$; $DP=1,056$); os respetivos benefícios físicos e sociais do exercício físico ($Me=4,06$; $DP=0,997$); o papel da atividade física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose ($Me=4,02$; $DP=0,907$) e as fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma ($Me=4,29$; $DP=0,832$). Por outro lado, é dada pouca ênfase à forma como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a Aptidão Física ($Me=2,59$; $DP=1,015$) e como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a Aptidão e Atividade Física ($Me= 2,79$; $DP=$). Aspetos estes que poderiam ser de extrema utilidade para os estudantes na sua vida futura no que se refere à sua autonomia e controlo da sua própria atividade física.

Quadro 59 O ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física

13. Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física costuma ensinar nas suas aulas:	Freq.	%	Média	DP
a. A diferença entre Atividade Física, Exercício Físico e Aptidão Física?			3,47	1,056
Nunca	17	4,8		
Raramente	36	10,2		
Algumas vezes	128	36,4		
Muitas vezes	106	30,1		
Sempre	65	18,5		
b. A diferença entre Exercício Físico moderado e vigoroso?			3,69	,935
Nunca	10	2,8		
Raramente	22	6,3		
Algumas vezes	98	27,8		
Muitas vezes	158	44,9		
Sempre	64	18,2		

O ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física
(continuação)

13. Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física costuma ensinar nas suas aulas:	Freq.	%	Média	DP
c. Os benefícios físicos, psíquicos e sociais da Atividade Física?			4,06	,997
Nunca	14	4,0		
Raramente	10	2,8		
Algumas vezes	50	14,2		
Muitas vezes	144	40,9		
Sempre	134	38,1		
d. O papel da Atividade Física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose?			4,02	,907
Nunca	6	1,7		
Raramente	10	2,8		
Algumas vezes	75	21,3		
Muitas vezes	141	40,1		
Sempre	120	34,1		
e. Como é que as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde?			3,81	,902
Nunca	3	,9		
Raramente	25	7,1		
Algumas vezes	89	25,3		
Muitas vezes	153	43,5		
Sempre	82	23,3		
f. As fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma?			4,29	,832
Nunca	2	,6		
Raramente	7	2,0		
Algumas vezes	52	14,8		
Muitas vezes	116	33,0		
Sempre	175	49,7		

O ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física
(continuação)

13. Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física costuma ensinar nas suas aulas:	Freq.	%	Média	DP
g. Como se determina a intensidade, duração, frequência e tipo de Atividade Física?			3,40	,982
Nunca	8	2,3		
Raramente	50	14,2		
Algumas vezes	139	39,5		
Muitas vezes	102	29,0		
Sempre	53	15,1		
h. Como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano?			3,87	1,072
Nunca	6	1,7		
Raramente	34	9,7		
Algumas vezes	89	25,3		
Muitas vezes	93	26,4		
Sempre	130	36,9		
i. Como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a Aptidão Física?			2,59	1,015
Nunca	48	13,6		
Raramente	128	36,4		
Algumas vezes	108	30,7		
Muitas vezes	57	16,2		
Sempre	11	3,1		
j. Como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a Aptidão e Atividade Física?			2,73	1,003
Nunca	37	10,5		
Raramente	112	31,8		
Algumas vezes	126	35,8		
Muitas vezes	63	17,9		
Sempre	14	4,0		

O ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física
(continuação)

13. Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física costuma ensinar nas suas aulas:	Freq.	%	Média	DP
k. A relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na Atividade Física?			3,22	1,002
Nunca	15	4,3		
Raramente	68	19,3		
Algumas vezes	127	36,1		
Muitas vezes	109	31,0		
Sempre	33	9,4		
l. Os perigos da utilização de substâncias dopantes e suplementos, tais como esteroides?			3,23	1,182
Nunca	25	7,1		
Raramente	75	21,3		
Algumas vezes	110	31,3		
Muitas vezes	78	22,2		
Sempre	64	18,2		
m. Como é que a Aptidão Física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico?			3,27	1,069
Nunca	23	6,5		
Raramente	52	14,8		
Algumas vezes	129	36,6		
Muitas vezes	103	29,3		
Sempre	45	12,8		
n. Como o nível da Aptidão Física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo?			3,46	1,088
Nunca	20	5,7		
Raramente	47	13,4		
Algumas vezes	94	26,7		
Muitas vezes	134	38,1		
Sempre	57	16,2		

6.2 Testes de Aptidão Física

No que diz respeito aos testes de aptidão física, os professores usam nas suas aulas com maior frequência o *fitnessgram* (71,6%). Apenas um professor afirmou não usar qualquer protocolo de avaliação (Quadro 60). É de referir os 40% dos professores que utilizam um protocolo de Avaliação da Aptidão Física elaborado pelo Departamento/Grupo de Educação Física. Os dados deixam antever uma certa diversidade na utilização dos protocolos de aptidão física e naturalmente a existência de opções diferenciadas na utilização e especificidade dos testes que constituem cada uma das baterias de avaliação da aptidão física.

Quadro 60 A utilização de testes de aptidão física nas aulas de Educação Física

14.Os Testes de Aptidão Física que usa nas suas aulas são:	Freq.	%	Média	DP
a. <i>Fitnessgram</i>?			4,42	1,111
Nunca	20	5,7		
Normalmente não	9	2,6		
Algumas vezes	27	7,7		
A maior parte das vezes	44	12,5		
Todas as vezes	252	71,6		
b. Protocolo de Avaliação da Aptidão Física elaborado pelo Departamento/Grupo de Educação Física?			2,78	1,768
Nunca	151	42,9		
Normalmente não	31	8,8		
Algumas vezes	29	8,2		
A maior parte das vezes	28	8,0		
Todas as vezes	113	32,1		
c. Protocolo de Avaliação de Aptidão Física construído por si?			1,49	,887
Nunca	251	71,3		
Normalmente não	52	14,8		
Algumas vezes	31	8,8		
A maior parte das vezes	15	4,3		
Todas as vezes	3	,9		
d. Outros testes padronizados e normalizados por Instituições?			1,36	,722
Nunca	265	75,3		
Normalmente não	58	16,5		
Algumas vezes	21	6,0		
A maior parte das vezes	6	1,7		
Todas as vezes	2	,6		
e. Não aplico Testes de Aptidão Física.			1,16	,540
Discordo totalmente	313	88,9		
Discordo	27	7,7		
Nem discordo, nem concordo	6	1,7		
Concordo	5	1,4		
Concordo totalmente	1	,3		

Da leitura do quadro 61, podemos verificar que os professores comparam normalmente os resultados obtidos nos Testes de Aptidão Física com os resultados coerentes e consistentes com a idade e género dos alunos ($Me=4,32$; $DP=1,161$). Existe uma preocupação evidente na aplicação da bateria de testes que avaliam a aptidão física, contudo, o modo como são tratados e utilizados os dados obtidos dessa aplicação não é unanime. Este princípio parece indicar que os resultados obtidos nem sempre são levados em consideração no planeamento das aulas, ou até mesmo na elaboração do plano de turma. A preparação das atividades letivas tendo em consideração as diferenças entre géneros também não é totalmente evidente nos resultados por nós obtidos ($Me=3,29$; $DP=1,394$). Assim podemos depreender que não existe uma individualização na prescrição do exercício físico em função das características e objetivos de cada um dos estudantes, já que os professores não têm contratos de progresso com os alunos no que a esta matéria diz respeito ($Me=2,69$; $DP=1,287$).

Quadro 61 Referenciais normativos de comparação em relação aos testes de aptidão física usados nas aulas de Educação Física

15. Compara normalmente os resultados obtidos nestes Testes de Aptidão Física com:	Freq.	%	Média	DP
a. As pontuações apresentadas no Fitnessgram coerentes com a idade e género dos alunos?			4,32	1,161
Nunca	22	6,3		
Normalmente não	13	3,7		
Algumas vezes	27	7,7		
A maior parte das vezes	58	16,5		
Todas as vezes	232	65,9		
b. As pontuações alcançadas pelos jovens avaliados com um grupo de referência (nacional, local, ou a própria turma)?			2,99	1,529
Nunca	92	26,1		
Normalmente não	54	15,3		
Algumas vezes	56	15,9		
A maior parte das vezes	67	19,0		
Todas as vezes	83	23,6		
c. As pontuações dos alunos antes dos Testes de Aptidão Física (avaliações anteriores)?			3,77	1,285
Nunca	33	9,4		
Normalmente não	25	7,1		
Algumas vezes	66	18,8		
A maior parte das vezes	93	26,4		
Todas as vezes	135	38,4		
d. Os objetivos dos alunos?			3,06	1,328
Nunca	63	17,9		
Normalmente não	54	15,3		
Algumas vezes	89	25,3		
A maior parte das vezes	90	25,6		
Todas as vezes	56	15,9		
e. A diferença existente entre os géneros?			3,29	1,394
Nunca	50	14,2		
Normalmente não	57	16,2		
Algumas vezes	84	23,9		
A maior parte das vezes	63	17,9		
Todas as vezes	98	27,8		
f. Contratos de progresso com os alunos?			2,69	1,287
Nunca	81	23,0		
Normalmente não	83	23,6		
Algumas vezes	88	25,0		
A maior parte das vezes	64	18,2		
Todas as vezes	36	10,2		

Da leitura do quadro 62 podemos constatar que a maior parte dos professores explica o significado dos resultados obtidos nos testes de aptidão física aos seus alunos ($Me=4,34$; $DP=0,750$), no entanto só uma pequena percentagem o faz, sistematicamente, aos encarregados de educação (4,3%). Incluir a família neste processo poderá ter benefícios eficazes no desenvolvimento da aptidão física e saúde de todos, responsabilizando os Pais através de um compromisso processual plenamente assumido. Se nos quadros anteriores identifica-se uma preocupação evidente em explicar a importância do desenvolvimento da aptidão física (e tendo em consideração que alterar hábitos e melhorar os resultados obtidos pelos alunos só se consegue com uma prática sistemática e repetida ao longo da semana), tal preocupação deveria levar a um claro envolvimento dos alunos em atividades físicas fora do horário escolar, no entanto da leitura do quadro 62 constata-se que os alunos não utilizam os resultados dos testes de aptidão física para desenvolverem um plano de atividade física individualizado (42,9%). Mais uma vez denota-se a falta de um projeto consistente para o desenvolvimento da aptidão física através de objetivos individualizados prescritos em função da população-alvo e dos resultados obtidos por cada um dos alunos nestes testes. Esta protelação da continuidade do desenvolvimento da aptidão física torna-se ainda mais evidente quando os professores consideram não existir o tempo razoável e necessário para implementar um bom programa de desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física ($Me=2,48$; $DP=0,930$).

Quadro 62 A utilização dos dados obtidos na aptidão física para um projeto de desenvolvimento na comunidade educativa

16. Explica o significado dos resultados obtidos nos Testes de Aptidão Física aos alunos?	Freq.	%	Média	DP
			4,34	,750
Nunca	2	,6		
Normalmente não	3	,9		
Algumas vezes	38	10,8		
A maior parte das vezes	138	39,2		
Todas as vezes	171	48,6		
17. Costuma partilhar os resultados dos Testes de Aptidão Física com os encarregados de educação?			2,33	1,026
Nunca	74	21,0		
Normalmente não	145	41,2		
Algumas vezes	91	25,9		
A maior parte das vezes	27	7,7		
Todas as vezes	15	4,3		
18. Os seus alunos utilizam os resultados dos Testes de Aptidão Física para desenvolverem um plano de atividade física individualizado?			2,48	,899
Nunca	40	11,4		
Normalmente não	151	42,9		
Algumas vezes	121	34,4		
A maior parte das vezes	31	8,8		
Todas as vezes	9	2,6		
19. Costuma prescrever exercício de forma individualizada em função dos resultados dos Testes de Aptidão Física?			2,75	,967
Nunca	43	12,2		
Normalmente não	77	21,9		
Algumas vezes	170	48,3		
A maior parte das vezes	49	13,9		
Todas as vezes	13	3,7		
20. Exige que os alunos tenham um registo das atividades realizadas fora das aulas de Educação Física?			1,71	,785
Nunca	160	45,5		
Normalmente não	144	40,9		
Algumas vezes	39	11,1		
A maior parte das vezes	7	2,0		
Todas as vezes	2	,6		
21. Acha que há tempo suficiente para implementar um bom programa de desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física?			2,48	,930
Nunca	36	10,2		
Normalmente não	176	50,0		
Algumas vezes	80	22,7		
A maior parte das vezes	54	15,3		
Todas as vezes	6	1,7		

6.3 Avaliação curricular da área específica da Aptidão Física

No que diz respeito à ZSAF (quadro 63), existe alguma preocupação em classificar os alunos com base nos resultados obtidos pelo que esta zona é apreço torna-se uma referência no trabalho dos professores. Não existe, no entanto um pleno consenso em relação à forma como esta zona saudável deve ser interpretada em matéria de avaliação pedagógica. A integração da avaliação da aptidão física nos resultados finais em termos de classificação varia nas respostas dos professores (DP=1,288). Acresce que esta avaliação não é realizada na sua maioria com base na qualidade dos planos individualizados de atividade física.

Quadro 63 A avaliação da aptidão física

22. Os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) são para si uma referência fundamental?			3,64	1,048
Nunca	10	2,8		
Normalmente não	45	12,8		
Algumas vezes	84	23,9		
A maior parte das vezes	136	38,6		
Todas as vezes	77	21,9		
23. O aluno que não se encontra na ZSAF no final de ciclo deverá ter classificação negativa nesta grande área específica de avaliação?			3,18	1,288
Nunca	45	12,8		
Normalmente não	66	18,8		
Algumas vezes	85	24,1		
A maior parte das vezes	92	26,1		
Todas as vezes	64	18,2		
24. Avalia os alunos com base na qualidade dos seus planos individualizados de atividade física?			2,34	1,087
Nunca	92	26,1		
Normalmente não	113	32,1		
Algumas vezes	95	27,0		
A maior parte das vezes	40	11,4		
Todas as vezes	12	3,4		

Em relação aos indicadores de avaliação da aptidão física (quadro 64), ou seja, à sua percentagem na avaliação final em EF, constata-se uma grande dispersão nas respostas dos professores (DP=10,372). A percentagem que é computada para a avaliação final na disciplina vai desde 0% a 75%.

Estes resultados indicam que não existe equidade na forma como é tratado este grande objetivo na EF resultando numa grande variedade de critérios nas escolas da nossa amostra (quadro 65).

Quadro 64 Indicadores de avaliação da aptidão física

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Percentagem da avaliação final em EF para a Aptidão Física	0	75	14,40	10,372

Quadro 65 Indicadores de avaliação para aptidão física nas diferentes escolas

Percentagem do total da avaliação da Disciplina de EF para a área específica da Aptidão Física	Freq.	%
0	52	14,8
5	4	1,1
9	3	,9
10	93	26,4
11	4	1,1
13	2	,6
14	2	,6
15	75	21,3
17	1	,3
20	74	21,0
25	19	5,4
30	13	3,7
31	1	,3
33	4	1,1
50	1	,3
70	1	,3
75	3	,9

Subcapítulo III - As orientações educacionais e o currículo operacional

1 Pressupostos Metodológicos

Para avaliar qual ou quais dos conteúdos da oferta curricular da Educação Física escolar tem capacidade explicativa nas orientações educacionais dos docentes procedeu-se a várias regressões lineares múltiplas (uma por cada orientação educacional, uma vez que as correlações entre estas não são muito fortes). Os pressupostos do modelo de regressão foram validados como descrito em Maroco (2011): distribuição normal e homogeneidade dos resíduos foram validadas graficamente; a independência dos erros foi validada por recurso à estatística de *Durbin-Watson* ($DW \sim 0.2 \pm 0.2$); o diagnóstico de multicolinearidade por recurso à estatística VIF ($VIF > 10$ são indicadores de existência de multicolinearidade entre variáveis) e análise de *outliers* foi feita por recurso à análise dos resíduos *studentizados* (Valores superiores a 1.96 em módulo serão considerados *outliers*). Todas as análises foram efetuadas com o IBM SPSS *statistics* (versão 21) e em anexo podem ser consultados os *outputs* obtidos. Para todas as análises considerou-se uma probabilidade de erro tipo I de 0.05.

2 Apresentação e Discussão dos Resultados

2.1 Mestria disciplinar

Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes ($DW = 1.85$). Não existem problemas de multicolinearidade ($VIF < 5$). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo), no entanto a sua remoção não melhora a qualidade do modelo pelo que se optou por as manter na análise.

A regressão linear com todas as variáveis independentes permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação da mestria disciplinar: a Dança e os Desportos de Combate. O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas, é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2,349)=11.875$, $p<0.001$, $R^2_a=0.058$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular” importantes na explicação desta orientação educacional e que não foram alvo de estudo como por exemplo o sentimento de autoeficácia docente, os diferentes tipos de conhecimento, as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos, o método de avaliação, etc. As variáveis explicativas do processo de Aprendizagem apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: A Dança ($\beta=-.187$, $t(349)=-3.413$, $p=0.001$) e os Desportos de Combate ($\beta=-.119$, $t(349)=-2.164$, $p=0.031$).

De notar que ambas as variáveis significativas na explicação da Mestria Disciplinar apresentam um coeficiente de regressão negativo, o que quer dizer em termos estatísticos que por um aumento de uma hora destas matérias na oferta curricular da EF ocorrerá um decréscimo na Mestria disciplinar.

Significa por isso que os professores representativos desta orientação educacional lecionarão menos os conteúdos de Dança, uma atividade rítmica expressiva (e não desportiva) e os Desportos de Combate, uma matéria físico desportiva individual. Seria expectante que os Jogos Desportivos Coletivos apresentassem um coeficiente de regressão positivo em relação a esta orientação educacional pelo enfoque que tem na desportivização da EF, mas essa conjectura não foi aceite como factual.

2.2 Processo de aprendizagem

Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes (DW=2.04). Não existem problemas de multicolinearidade ($VIF < 5$). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo), no entanto a sua remoção não melhora a qualidade do modelo pelo que se optou por as manter na análise.

A regressão linear com todas as variáveis permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas ou marginalmente significativas na explicação desta orientação educacional: a Ginástica, o Atletismo, a Dança e a Patinagem. O modelo final ajustado, isto é, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas, é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(4, 347)=6.262$, $p<0.001$, $R^2_a=0.057$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular”, tal como já foi referenciado em relação à orientação Educacional MD e que são importantes na explicação desta orientação. As variáveis explicativas do processo de Aprendizagem apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: A Ginástica ($\beta=.146$, $t(347)=2.112$, $p=0.035$), o Atletismo ($\beta=.132$, $t(347)=2.021$, $p=0.044$) a Dança ($\beta=-.171$, $t(347)=-2.849$, $p=0.005$) e a Patinagem ($\beta=.119$, $t(347)=2.164$, $p=0.031$).

Assim, as variáveis significativas na explicação desta orientação educacional, à exceção da Dança (coeficiente de regressão negativo), apresentam coeficientes de regressão positivos, como são os casos da oferta curricular de Ginástica, Atletismo e Patinagem.

2.3 Responsabilidade social

Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes (DW=1.89). Não existem problemas de multicolinearidade (VIF <5). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo). A retirada dos *outliers* mais severos (Observações: 12, 92, 93, 106 e 166) melhora consideravelmente a qualidade do modelo.

A regressão linear com todas as variáveis permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas ou marginalmente significativas na explicação desta orientação educacional: os Jogos Desportivos Coletivos e a Ginástica. O modelo final ajustado, isto é sem as variáveis predictoras estatisticamente significativas, é marginalmente significativo, e explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2, 344)=2.733$, $p=0.066$, $R^2_a=0.01$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular” importantes na explicação desta orientação educacional que não foram alvo deste estudo. A única variável estatisticamente significativa na explicação desta orientação são os Jogos Desportivos Coletivos ($\beta=.127$, $t(350)=2.204$, $p=0.028$), a Ginástica neste modelo deixou de ser marginalmente significativa.

2.4 Auto-realização

Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes (DW=1.86). Não existem problemas de multicolinearidade (VIF <5). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo), no entanto a sua remoção não melhora a qualidade do modelo pelo que se optou por as manter na análise.

A regressão linear com todas as variáveis independentes permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação da Auto Realização: o Atletismo e os Desportos de Combate.

O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzida proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2,349)=6.869$, $p=0.001$, $R^2_a=0.032$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular”, tal como já foi relatado anteriormente aquando da apresentação dos respetivos modelos referentes às OE em estudo. As variáveis explicativas da Auto-realização apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: O Atletismo ($\beta=-.172$, $t(349)=-3.146$, $p=0.002$) e os Desportos de Combate ($\beta=.150$, $t(349)=2.742$, $p=0.006$).

Neste modelo a oferta curricular quando relacionada com a AR, o atletismo apresenta um coeficiente de regressão negativo e em relação aos Desportos de Combate passa-se precisamente o contrário.

2.5 Integração Ecológica

Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes ($DW=2.01$). Não existem problemas de multicolinearidade ($VIF < 5$). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo), no entanto a sua remoção não melhora a qualidade do modelo pelo que se optou por as manter na análise.

A regressão linear com todas as variáveis independentes em estudo permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação da Integração Ecológica: o Atletismo, a Patinagem e a Dança. O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(3,348)=7.835$, $p<0.001$, $R^2_a=0.055$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores a considerar e igualmente importantes na explicação desta orientação e que não foram alvo de estudo como já foi mencionado.

As variáveis explicativas desta orientação educacional apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: o Atletismo ($\beta=-.155$, $t(348)=-2.822$, $p=0.005$), A Patinagem ($\beta=-.117$, $t(348)=-2.138$, $p=0.033$) e a Dança ($\beta=.258$, $t(349)=4.479$, $p<0.001$).

O Atletismo, bem como a Patinagem, apresentam coeficientes de regressão negativos. Relativamente à Dança passa-se precisamente o contrário, o aumento do número de horas nesta atividade rítmica expressiva acarreta um «acréscimo» da IE.

2.6 Síntese dos modelos de regressão

Em resumo (Quadro 66), a oferta curricular relaciona-se com as orientações educacionais da seguinte forma:

Quadro 66 Relação entre a Oferta Curricular e as Orientações Educacionais

OE	Coeficiente de regressão negativa	Coeficiente de regressão positiva
MD	<ul style="list-style-type: none"> Desportos de Combate Dança 	
PA	<ul style="list-style-type: none"> Dança 	<ul style="list-style-type: none"> Ginástica Atletismo Patinagem
RS		<ul style="list-style-type: none"> Jogos Desportivos Coletivos
AR	<ul style="list-style-type: none"> Atletismo 	<ul style="list-style-type: none"> Desportos de Combate
IE	<ul style="list-style-type: none"> Atletismo Patinagem 	<ul style="list-style-type: none"> Dança

Não queremos realizar um grande aprofundamento em relação às especificidades e características de cada uma das matérias de ensino (oferta curricular). Esse teria que ser produto de um outro trabalho em que teria que existir uma assessoria de especialistas para cada uma das modalidades desportivas em causa (com exceção da dança que é uma matéria rítmica expressiva).

Ainda assim, talvez fosse de esperar que a argumentação dada para que cada uma das atividades físicas desportivas/expressivas conste do CNEF fosse diferenciada. Queremos deixar claro que na nossa ótica todas as “modalidades” que estão assinaladas no quadro 66 contribuem *per si* para a educação integral dos alunos e que em conjunto se consubstanciam numa formação eclética necessária. Todavia não podemos deixar de achar curioso os resultados encontrados contextualizados por cada uma das OE em estudo. Os professores que têm um perfil de orientação educacional para PA são professores que valorizam o ensino e que apresentam muitas progressões de aprendizagem em relação às habilidades motoras propostas na aula. Dão importância à autonomia dos alunos no sentido de aprenderem a aprender e desta feita têm tendência a centrar o seu ensino nas componentes críticas de aprendizagem. Assim não nos espanta que exista um coeficiente de regressão positiva com a ginástica, o atletismo e a patinagem, modalidades desportivas muito tecnicistas. A ginástica trabalha um senso de disciplina e concentração, sendo que a coordenação motora e a técnica são fundamentais nesta modalidade. No atletismo seja qual for a modalidade: corrida, saltos e lançamentos é preciso um conjunto de técnicas que visam aumentar a performance de cada gesto/habilidade para que haja um bom desempenho na matéria de ensino. A patinagem cuja prática prescrita no CNEF pode definir-se como um conjunto de técnicas de deslizar, travar, curvar, deslizar para trás, figuras em equilíbrio, pião, saltos a um pé, exige uma operacionalização muito específica da parte dos professores. Naturalmente que este raciocínio de evidenciar as componentes críticas das modalidades em questão e fazer a ponte para um tipo de orientação educacional específica, a OE de PA, passa pelo pressuposto que na escola as propostas de ensino e aprendizagem destas matérias passam sobretudo por uma abordagem metodológica tecnicista.

Em relação aos jogos desportivos coletivos, pusemos a hipótese de ter um coeficiente de regressão positiva com MD devido à excessiva desportivização da EF, contudo a relação encontrada com os professores que defendem a RS na EF faz todo o sentido. Este entendimento tem ainda mais lógica se atendermos à riqueza de situações que estes jogos proporcionam ao nível sócio-afetivo (para além do desenvolvimento de competências técnico-táticas). A formação do aluno faz apelo à cooperação entre os elementos de uma mesma equipa para vencer a oposição dos elementos da equipa adversária.

Apela ainda à inteligência prática, ou seja, a capacidade de adaptação a novas situações. Os jogos desportivos coletivos apelam à cooperação com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. Apela ainda à aceitação das decisões da arbitragem. Estes princípios sociais que este tipo de jogo proporciona na responsabilidade social dos alunos são extremamente valorizados pelos professores que têm um perfil de orientação educacional com RS predominante.

O coeficiente de regressão positiva entre os professores que advogam a AR e os desportos de combate não nos surpreende se atendermos que a maior parte destes desportos desenvolvem a concentração, a autossuperação e a autoconfiança dos praticantes (para além, naturalmente, de outras variáveis técnicas e táticas) e estão quase sempre suportados de uma filosofia própria. Alguns mestres de artes marciais explicam no desenvolvimento da sua doutrina que o desporto de combate é mais do que uma atividade desportiva, é uma forma de vida. Esta forma de existência influencia a maneira de ser e estar perante o quotidiano. É uma forma de ultrapassar as dificuldades que cada um dos alunos/atletas enfrenta diariamente. Por si só, este último argumento é do tipo que os professores que defendem a AR usam no seu ensino. A atividade física para estes professores é um meio através do qual os alunos podem enfrentar os seus medos para que possam autodirigirem-se e ganharem autonomia individual plena de realização.

A dança na sua expressão máxima de comunicação através do uso do corpo e de uma linguagem não verbal pode transmitir uma mensagem política, social, religiosa e pedagógica (entre outras). Uma forma de dar ênfase à consciência crítica que os apologistas de IE tanto valorizam. É uma forma de ligar o ensino à comunidade envolvente. Esta proximidade da dança com a sociedade permite a sua compreensão e transformação. É uma das únicas matérias do CN que desenvolve a criatividade, a consciência crítica, a cívica e a individual. A dança desenvolve o corpo no seu conjunto em trabalhos individuais e de conjunto através de conhecimento teórico-prático que permite aos alunos o domínio de um conjunto de técnicas.

O valor do coeficiente de regressão linear positivo encontrado talvez seja explicado pela forma como a dança dá uma resposta de igualdade e equilíbrio entre as três fontes do currículo.

Poderíamos explicar os coeficientes de regressão negativa utilizando exatamente os mesmos argumentos. MD associa-se negativamente aos desportos de combate e à dança. A espiritualidade e a expressão artística são dois aspetos que talvez não tenham grande significado no ensino da EF, que para estes professores deve ser essencialmente desportivo. Os professores representativos de PA que têm um enfoque no conteúdo de aprendizagens mais formais podem ver como complexo a informalidade que a dança pode adquirir, daí a possibilidade do resultado encontrado. Pela mesma razão inversa temos o coeficiente de regressão negativa para o atletismo quando associamos a AR com a oferta curricular. O resultado encontrado entre os professores que defendem IE no seu ensino e a oferta curricular de patinagem e de atletismo pode estar na razão destas últimas ser abordadas na escola de forma muito tecnicista e portanto redutora.

Subcapítulo IV - As orientações educacionais e o Currículo Nacional em Educação Física

Neste subcapítulo pretendemos apresentar os principais dados recolhidos e reduzidos através da técnica de análise de conteúdo, fazendo emergir os discursos dos professores que legitimam e fundamentam as suas orientações educacionais. Tal como Bardin (1977) explica, cada entrevista é singular e única no seu processo de organização e estruturação lógica, devendo, por isso, ser estudada *per si*. Neste pressuposto, mais do que apresentar a síntese que resulta da análise de conteúdo, é nosso principal objetivo fazer sobressair as opiniões e convicções pessoais dos professores acerca da leitura dos diferentes níveis de desenvolvimento curricular. Por uma questão de sistematização da apresentação e discussão dos resultados iremos examinar cada uma das dimensões estudadas de forma individualizada ou em grupos que se relacionem. É igualmente nosso objetivo salientar apenas e somente os aspetos que se destaquem na análise dos resultados, deixando a descrição exaustiva para outras etapas de trabalho científico futuro.

1 As orientações educacionais dos professores e a sua fundamentação

Na identificação dos textos apresentados por ordem de prioridade (quadro 67 e quadro 68):

Texto 1 (subcategoria 1) – Mestria disciplinar;

Texto 2 (subcategoria 2) – Processo de aprendizagem;

Texto 3 (subcategoria 3) – Auto-realização;

Texto 4 (subcategoria 4) – Responsabilidade social;

Texto 5 (subcategoria 5) – Integração ecológica.

Quadro 67 Quadro geral síntese das subcategorias encontradas no discurso dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Orientações Educacionais	OE	1	1º	1º	2º	4º	5º	5º	5º	5º	5º	3º	5º	5º	3º	5º
		2	3º	2º	3º	1º	1º	4º	4º	4º	4º	1º	3º	4º	2º	1º
		3	5º	5º	5º	5º	4º	3º	3º	3º	2º	2º	2º	3º	4º	4º
		4	2º	3º	1º	3º	2º	1º	1º	2º	3º	4º	4º	2º	5º	3º
		5	4º	4º	4º	2º	3º	2º	2º	1º	1º	5º	1º	1º	1º	2º

Quadro 68 Estruturação das OE (textos) por ordem decrescente de prioridade (p)

Dimensão	Orientações Educacionais				
Categoria	Orientação educacional				
Subcategorias	Textos representativos das OE (1-5)				
	1ªp	2ªp	3ªp	4ªp	5ªp
MD1	1	4	2	5	3
MD2	1	2	4	5	3
MD3	4	1	2	5	3
PA1	2	5	4	1	3
PA2	2	4	5	3	1
RS1	4	5	3	2	1
RS2	4	5	3	2	1
RS3	5	4	3	2	1
AR1	5	3	4	2	1
AR2	2	3	1	4	5
IE1	5	3	2	4	1
IE2	5	4	3	2	1
PN1	5	2	1	3	4
PN2	2	5	4	3	1

Verificamos que os professores entrevistados têm tendência a identificar-se com os textos representativos das suas orientações educacionais. Outro facto inquestionável e não existindo perfis de orientação educacional “puros” (Vieira, 2007) é que os professores com a mesma orientação educacional dão como primeira prioridade uma ou outra subcategoria estudada, legitimando-a, sempre, de acordo com a sua conceção de EF (quadro 69). É ainda de realçar que os entrevistados remetem para último plano as orientações educacionais que se opõem e têm usualmente uma fraca correlação com aquelas que colocam na sua primeira opção. Este dado está de acordo com a literatura estudada (e.g., Ennis & Zhu, 1991).

Estes são os principais factos a retirar dos dados apresentados, senão constatem os três primeiras prioridades dos entrevistados:

-os professores representativos da OE Mestria disciplinar têm nas suas principais três opções os textos (subcategorias) 1; 2 e 4, respetivamente, Mestria disciplinar (em primeira e segunda prioridade), Processo de aprendizagem (em segunda e terceira prioridade) e responsabilidade social (em primeira, segunda e terceira prioridade). Não existem dúvidas que os professores representativos da orientação educacional MD identificaram-se de imediato com o texto de Mestria disciplinar, atribuindo uma elevada prioridade ao conhecimento e ao conteúdo que faz parte do currículo da EF. MD1 e MD2 escolhem-no em primeiro lugar e MD3 em segundo. A Mestria disciplinar tem normalmente uma forte correlação com o Processo de aprendizagem (já que esta OE coloca uma elevada prioridade nos conteúdos de aprendizagem da EF) e nesse sentido MD1 e MD3 colocam o texto representativo da PA em 3ª prioridade e MD2 em 2ª. A Responsabilidade social é igualmente uma opção destes professores, já que aparece em 1ª prioridade (MD3), em segunda prioridade (MD1) e finalmente em 3ª prioridade (MD2). A razão porque estes professores se identificam com esta OE poderá ter a ver com o facto de estes centrarem as experiências de aprendizagem dos seus alunos no desporto e consequentemente nos jogos desportivos coletivos onde a cooperação, o *fair-play* e a responsabilidade pelo grupo equipa são fundamentais.

- As duas professoras da orientação educacional PA entrevistadas fazem a sua identificação com a subcategoria 2/ texto de PA na 1ª prioridade, repartindo o seu reconhecimento pelas orientações educacionais de IE (2ª prioridade para PA1 e 3ª para PA2) e RS (3ª prioridade para PA1 e 2ª para PA2). Este facto terá a ver com a forte componente de ensino dos conteúdos (onde a OE de IE coloca também a sua prioridade) e das normas e regras de conduta social (RS), uma vez que professores com esta orientação educacional têm o objetivo de apetrechar os estudantes de competências de autoaprendizagem para que no futuro possam fazer as suas próprias aprendizagens através da pesquisa e das suas próprias vivências (e.g. Ennis & Chen, 1993).

- No que respeita aos professores representativos da OE Responsabilidade social, identificam-se de imediato com o texto nº 4 (subcategoria 4). RS1 e RS2 escolhem-no em 1º lugar e RS3 escolhe-o em 2ª prioridade.

É interessante que RS1 e RS2 fazem exatamente as mesmas escolhas quando questionados acerca da sua identificação com os textos apresentados e a forma de ordená-los, assim a escolha estruturada de RS1 e RS2 é a seguinte:

- Responsabilidade Social (subcategoria 4)/ Integração ecológica (subcategoria 5)/ Auto-realização (subcategoria 3)/ Processo de aprendizagem (subcategoria 2)/ Mestria disciplina (subcategoria 1).

Exatamente a mesma ordem de prioridade de escolha. Para estes professores tornar os alunos socialmente responsáveis nas aulas de EF é extremamente importante. Identificam-se igualmente com o texto 5, de Integração ecológica, já que uma das fontes curriculares desta orientação é precisamente o social. É uma OE que atribui igual importância aos conteúdos, ao desenvolvimento pessoal dos alunos e aos objetivos sociais. Por último colocam a Auto-realização como a sua terceira prioridade. É interessante objetivar que nenhum destes professores escolhe os textos representativos de MD e PA nas suas primeiras opções, remetendo-as para 4ª (PA) e 5ª (MD) posição. Se considerarmos o Professor RS3 existe apenas uma troca entre a primeira e a segunda opção, quando considerados os seus colegas. Em primeiro escolhe a OE IE e em 2º a RS, a ordem subsequente é igual aos professores que partilham a RS como sendo uma OE de alta prioridade.

- Em relação aos professores representativos da OE de Auto-realização percebemos que escolhem sem qualquer dúvida o texto nº 3 em segundo lugar no total das cinco possíveis escolhas. Atendendo às três primeiras prioridades destes professores:

- AR1 – organiza as OE da seguinte forma, 5/3/4 e;
- AR2 – organiza as OE de forma diferente, 2/3/1.

É notório que existe uma forma diferente de pensar quando consideramos a organização dos dois entrevistados. Todo modo é interessante perceber que a legitimação e justificação das suas escolhas recaem no “desenvolvimento pessoal” (AR1) e “no sucesso do aluno, na sua autonomia e na sua autoaprendizagem” (AR2), o que significa que o conteúdo e a aprendizagem da matéria são apenas um meio para o desenvolvimento individual dos alunos.

Esta é uma característica interessante de leitura, análise e interpretação dos dados: os professores representativos de cada OE legitimam as suas escolhas utilizando as premissas e princípios de investigação que caracteriza cada uma das OE (e.g., Ennis, 1996).

- Quando consideramos a IE e constatamos as escolhas de IE1 e IE2 é clara as suas primeira opções – a subcategoria 5 – que representa a Integração ecológica e é igualmente evidente que a última opção é a subcategoria 1 – o texto representativo da Mestria disciplinar. Na investigação deste quadro teórico das OE é usual comprovarmos que a IE tem uma correlação negativa com a MD e vice-versa (e.g., Zhu & Ennis, 1991).

Em relação aos professores com uma prioridade neutra, que já tivemos oportunidade de mencionar na parte extensiva desta investigação que serão um bom objeto de estudo em relação à conceção que têm da EF. Não existe grande similaridade nas escolhas destes dois professores: PN1 e PN2.

Em relação à argumentação e legitimação destas escolhas por parte dos professores, percebemos que o fazem de acordo com os seus perfis de orientação educacional. Se observarmos atentamente o quadro 66 e o lermos da esquerda para a direita e de cima para baixo, percebemos que os professores de MD se preocupam com a matéria e o conteúdo, com o treino e com a cooperação através do desporto.

Quadro 69 Legitimação das orientações educacionais

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Orientações Educacionais	LOE	Conhecimento da matéria e conteúdos	x												x	
		Treino das capacidades físicas		x												
		Cooperação através do desporto			x											
		Aprendizagem motora			x											
		Desenvolvimento da aprendizagem				x										x
		Progressão de aprendizagem				x	x									
		Transfer na aprendizagem					x									
		Dimensão Social						x	x	x						
		Desenvolvimento pessoal									x					
		Sucesso do aluno										x				
		Auto-aprendizagem										x				
		Autonomia do aluno										x				
		Auto-estima										x				
		Espírito crítico											x			
		Ligação com a comunidade											x	x		
		Perspetiva ecológica												x		

Os professores de PA apontam especificamente o desenvolvimento, a progressão e o *transfer* da aprendizagem como o enfoque da sua justificação de escolha. Os professores de RS colocam a justificação das suas escolhas na dimensão social. Os professores representativos da OE AR preocupam-se excessivamente com o desenvolvimento pessoal em particular, com o crescimento e autonomia dos alunos. Os professores de IE fazem claramente a ligação com a comunidade e querem que os seus estudantes tenham espírito crítico numa perspetiva ecológica.

Senão vejamos estas principais argumentações nas próprias declarações dos entrevistados:

Eu tenho a sensação que já tinha lido estes textos. Todas estas coisas são importantes, agora, aquele que eu dou mais importância, eu tento dar conhecimento aos alunos, que fazem parte do currículo de EF. O ponto um parece-me ser o mais importante. A questão das autonomias é relativa, não concordo, não centro as minhas nessa autonomia, é evidente que temos que lhas dar, mas (subcategoria 3) não concordo esta seria a última, não centro as minhas aulas neste ponto, porque senão bastaria ter uns computadores nas aulas e dar umas dicas. O 5 punha mais ou menos ao nível do 3, um pouquinho mais acima, nós temos um papel importante na escola, temos que o valorizar, se não, não faria sentido sermos professores. O 4 punha em 2º lugar, pois os alunos têm que ser socialmente responsáveis, não só nas aulas de EF, mas discutir com eles aspetos culturais. Temos que saber agir socialmente em grupo, a nossa aula é muito importante neste aspeto, saber interagir socialmente em grupo. Temos que tentar diminuir as quezílias entre eles. O 2 ficaria no meio dos outros todos, pois a escolas não pode ensinar tudo, ou seja; 1, 4; 2, 5; 3.

MD1

Pronto, então diria que esse aí (o texto 1), seria, no fundo o tópico mais consensual nas atividades profissionais da Educação Física. Depois a partir daí, centrava com a parte da aptidão física. Treinar a aptidão física. Treinar os contextos da saúde. Treinar os contextos da condição de vida. Treinar os estilos de vida. Exato, seria um 1. Depois digamos que após essa situação a aplicação abrangente do programa, seguia-se. A aplicação daquilo que são, de certa maneira, uma maior consolidação das competências e das modalidades que têm uma maior influência naquele meio local e abrangendo com a diversidade, aquelas que são menos influentes. E neste caso o que estaria mais adequado é algum que se aceite com mais rigor e qualidade.

MD2

Porque realmente, ao nível do secundário, é essencialmente Educação Física, para além do aspeto físico e da saúde, é este trabalho de cooperação que no Desporto também existe, trabalho de equipa, que é necessário para a sua vida ativa. (em relação ao texto 4). Em segundo, se calhar colocaria o 1. Primeiro a 4 e depois o 1. Porque as aprendizagens motoras, as habilidades motoras fundamentais são muito importantes. E a atividade física regular é uma das, como se sabe, prevenção das doenças cardiovasculares, etc., etc. A qualidade de vida.

MD3

Eu vejo aqui algumas situações, pelo menos em três textos que eu me identifico. Um bocadinho de cada um deles e depende de cada uma das escolas e dos contextos onde nós nos situamos. O texto nº 2, eu identifico-me bastante porque eu acho que na aprendizagem de todas as matérias de ensino há que haver uma evolução. Temos que sequenciar todas as tarefas porque senão os alunos, por exemplo numa situação de jogo, não vão conseguir aplicar. É importante sim, as situações de exercício, bem como as situações de jogo, mas eles têm que realmente chegar e perceber que aquela situação foi trabalhada e que tem um propósito e um objetivo e aí realmente centro-me no 2.

PA1

Mas, eu, eventualmente iria, porque eu preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e sei que tenho que ter o meu ensino dirigido de acordo, também com aquilo que me é pedido. Eu não me posso isentar dessas coisas. Portanto eu iria para o 2...É importante dentro, porque é assim, a mim parece-me que no 2 eu consigo que em termos de habilidades motoras eles consigam perceber, eu gosto de começar do princípio para o fim, eu sou muito organizada nessas coisas. Então é assim, aqui fala-me do quê; do princípio da progressão, portanto isto para mim é muito importante. Basicamente em termos de aprendizagens é o que eu vejo. O princípio da progressão da aprendizagem é muito importante. E um aluno, se conseguir entender como é que isso funciona, consegue-se ele próprio corrigir-se em muitas situações. E nós somos professores para 2 e muitos alunos, muitas vezes não podemos estar ao pé de cada um deles, não é? Portanto se ele conseguir ter esta capacidade, de olhar para ele próprio, desde o princípio e perceber o que é que está ali a falhar e conseguir também pegar no conhecimento e transferir para outras coisas e perceber que há ali uma semelhança entre conteúdos, de umas coisas para as outras independentemente até da modalidade até ser outra, é uma ajuda muito grande para nós, porque ele próprio, se ele for um miúdo que consegue fazer isso, ele próprio vai melhorar de alguma forma a sua aprendizagem.

E quanto a mim, dentro de uma escola, é muito importante. Eu tenho o controlo sobre aquilo que ele está a aprender. Para mim seria até bom que fosse na Educação Física e nas disciplinas todas. Assim controlavam as suas aprendizagens e viam o que é que estava ali a falhar.

PA2

Eu defendo claramente em primeiro lugar a 4. Tem a ver com a forma como eu encaro a Educação Física atualmente em função do contexto que estamos inseridos, em função da sociedade que estamos inseridos eu acho que a Educação Física pode ser um excelente meio por forma quase invisível de trabalhar e desenvolver outras competências que são muito importantes e que estão cada vez mais esquecidas nas escolas. As disciplinas, chamadas teóricas, estão muito preocupadas com os conteúdos e com o cumprimento de programas e na minha opinião na Educação Física, mais importante do que ensinar na perfeição um aluno a fazer um lançamento na passada no basquetebol, que provavelmente, não lhe vais ser tão útil assim, no futuro, pode ser um meio para desenvolver determinadas competências motoras, mas igualmente para desenvolver outros valores como a da cooperação, de companheirismo, de socialização, de respeito pelo outro que como eu disse, nas aulas teóricas, são valores, que não estão tão presentes. E como hoje em dia, numa sociedade cada vez mais individualista, em que os miúdos vibram mais com um golo na *playstation* do que com um golo na sua aula de Educação Física, o individualismo predomina, e nós podemos voltar a chamar os alunos, e voltar a alertá-los para outros valores importantes como isto: o respeito pelos outros, a cooperação, o companheirismo, o *fairplay*, a própria socialização, a formação cívica através do desporto que são valores que na minha opinião são muito importantes. Naturalmente sem descuidar algumas questões dos conteúdos porque eles só conseguem jogar se compreenderem minimamente as regras

RS1

Eu sei que nós temos um programa nacional de Educação Física, que é uma forma de uniformizar o que se aborda e tentar fazer que a nível nacional não haja grande discrepância, que de escola para escola não haja grande discrepância. O professor só gosto de futebol, só dá futebol, o professor só gosta de dança, só dá dança, mas eu não fico demasiado preso aos conteúdos. Eu gosto muito de dar, de permitir que os miúdos tenham aquelas vivências sempre ligadas obviamente em termos de conteúdos, mas o mais polivalente possível.

Eu gosto de andar com os miúdos ao fim-de-semana de BTT, porque acho importante que eles percebam os equilíbrios em cima da bicicleta, o saber andar na estrada, os cuidados que têm que ter, como a seguir para mim é importantíssimo que eles em termos dos desportos coletivos saibam cooperar uns com os outros e que tenham *fair-play* para aceitar a falha dos outros e o espírito de ajuda. Por isso é que te estou a dizer, eu leio isto, eu identifico-me muito enquanto professor, defendo, incentivar os estudantes a tornarem-se socialmente responsáveis nas aulas de Educação Física é extremamente importante, tal e qual como é importante pegar nisso e passar para fora das aulas de Educação Física, também é importante saber trabalhar em grupo, o sabermos ser tolerantes com as falhas dos outros ou pacientes com as falhas dos outros, ou seja, aquele espírito do *fair-play* puro ou teórico das várias atividades ou do desporto em si que é sempre aquilo que eu estou a insistir. Eu não estou nada preocupado se eles não sabem fazer bem as cambalhotas, eu quero é que eles passem pelas situações das cambalhotas e tenham a vivência motora para dizer, eu já fiz um pino nas paralelas e aquilo é muito complicado; se consegue fazer ou não eu sinceramente é-me um bocado indiferente ou não. É evidente que fico muito contente quando eles conseguem fazer...hoje dei uma aula de ginástica no ginásio pequeno da minha escola, em que as meninas do 11º, por exemplo nas paralelas, a ideia é o andar, é o balanço, é o afastar as pernas e fazer o pino de ombros. É claro que está um colchão à frente, ou estou eu à frente a agarrar em termos da cintura e elas não tiveram medo nenhum em experimentar e aquilo que eu lhes disse foi “para mim não é importante que vocês saibam fazer o pino, para mim o que é importante é que vocês passem pela situação, que vejam aquela situação com que vocês estavam com um medo horrível de fazer e afinal até é tranquilo e parabéns porque até conseguiram fazer”

RS2

Porquê... há aqui questões que são muito importantes, sendo que a responsabilidade, o espírito de entreajuda, estas questões sociais todas, além do conteúdo e tudo o resto eu penso ser mais importante no paradigma que vivemos hoje (escolha do texto 5). Não, não, penso que a 4, ou melhor eu escolheria a 5 e depois passaria à 4. Também pela mesma razão (justificação da escolha do texto 4)...olha o trabalho em grupo e a cooperação, é claro que nós individualmente não somos ninguém. O Ser humano não foi feito para viver sozinho, as questões sociais, trabalhar em grupo.

RS3

Essencialmente porque abrange de igual forma as áreas que eu considero que são fundamentais, portanto são os conteúdos, porque sem dúvida que nos temos que centrar na disciplina e aí é Educação Física. Esta semana tive uma função, é pá tem que ser...tive uma função que me foi dada na escola enquanto professora de Educação Física, que é ser par pedagógico numa aula de História, eu percebi claramente que aqueles também são os meus conteúdos, estou ali a intervir no desenvolvimento pessoal dos alunos, nos objetivos sociais, mas nunca nos conteúdos, portanto eu sou professora de EF e não posso intervir em conteúdos que não são os meus, mas que também são importantes, agora a parte do desenvolvimento pessoal e dos objetivos sociais são fundamentais para o crescimento de cada um na sua essência, mas sem esquecer nunca os conteúdos. Porque acima de tudo, nós temos que trabalhar na formação transversal do aluno enquanto seres humanos, como seres equilibrados que têm que assumir responsabilidades na vida em todos os campos: relacionamentos profissionais, em termos de família. Isso pode-se e deve-se e tem que ser desenvolvido na escola e através, ahmm, dos conteúdos e com os outros é fundamental.

AR1

Ah, punha o 3. Punha o 3, tem a ver com a questão da autoestima e o desenvolvimento de cada aluno e é uma coisa que eu sinto muito, claro que não em todas as aulas, nem em todas as turmas, mas há miúdos que estão muito condicionados pela autoestima. E a autoestima é extremamente importante, e tenho alunos e ex-alunos, das características que mais referem, falam do que eram as minhas aulas, ahhhh, é mesmo isso, é a, o eu ter acreditado neles, mais do que eles próprios. Portanto, quando eu digo a um. Ainda na sexta-feira passada, tive uma experiência dessas, foi uma aula em que uma aluna do 11º ano, uma aula de ginástica do 11º ano, e onde a miúda tinha que ser avaliada num salto ao eixo no plinto longitudinal e, portanto, foi preciso eu dizer: “mas tu consegues, eu acredito em ti, vai, vai” e a única vez e a primeira vez que ela conseguiu fazer o salto ao eixo, foi ali no momento da avaliação. E, portanto, se não há este trabalho e se nós não acreditarmos e tem precisamente a ver como esses pequenos pormenores, porque eu acho que às vezes os professores não têm essa noção, como às vezes pequenos pormenores, como levar os alunos ao corta-mato e eu levei alunos ao corta-mato; “mas eu vou lá fazer o quê?”. “E vais e vais, e não desistam”.

São estes pormenores que acabam por ter reflexo, não só na vida deles como praticantes de exercício físico, mas noutros aspetos da vida deles porque este aspeto da autoestima é extremamente importante e acho que a Educação Física e as aulas de Educação Física são um modo privilegiado de nós podermos trabalhar especificamente este conceito da autoestima, dos miúdos acreditarem neles próprios. Daí punha aqui o 3.

AR2

Porque é assim: eu acho que através das atividades físicas, nós, é a disciplina mais rica a nível desenvolvimento social e pessoal, porque a responsabilidade individual, a questão da autonomia, do espírito crítico deles serem autónomos para eles poderem fazer uma atividade quando saírem do 12º ano que é esse um dos meus objetivos, que é que eles saiam do 12º ano e que consigam, de forma autónoma, analisar, por exemplo um amigo que os desafie para fazer uma atividade. Que eles tenham capacidade para olhar para a atividade e dizer assim:” que tipo de atividade é que aqui está? Que tipo de segurança é que eu tenho que ter no meio disto? O amigo terá experiência para me poder ajudar, para me poder auxiliar? Que tipo de aquecimento é que eu devo fazer aqui?”. Se não estiver muito confiante com a ajuda do amigo, que procure, que investigue o conhecimento anteriormente antes de fazer a atividade. Que fale com outras pessoas, agora na net, há blogs, etc. Há muita coisa que eles podem investigar. Porque um dos trabalhos que eu faço no 12º ano, um dos trabalhos onde eu comecei a implementar isso, é eles prepararem uma matéria, grupos, preparam uma matéria e normalmente uma matéria que não dê na Educação Física, ou seja, que não seja habitual dar-se na escola, outra matéria qualquer e a partir daí eles fazem, preparam uma aulinha, entre aspas, como é óbvio, em que eles consigam incluir lá estas características: a questão da segurança, a questão do equipamento, os contatos, depois eu apoio-os, o que é necessário para a atividade, se é necessário solicitar material à Câmara, mas eles têm essa autonomia para depois apresentarem à turma essa modalidade nova. Esta experiência, ao longo destes anos tem sido excecional porque temos feito modalidades que fogem, ou seja, que estão no nosso programa, mas que infelizmente devido às condições da escola, não são possíveis.

IE1

A EF não é uma coisa única, estática, tem uma inter-relação com tudo do Meio...E, por exemplo, nós aqui, com o “Parque Desportivo” tem um conjunto de atividades que nós aqui não as temos...Um exemplo: Temos cintos, nós não utilizamos, mas o programa fala como uma matéria nuclear...Se fala de uma matéria nuclear, a Direção da Escola, a Câmara Municipal, O Ministério da Educação ...deviam fazer uma força, se é uma matéria nuclear e que é importante na formação do indivíduo (e há miúdos que até gostavam mesmo...), estamos a Km e Km de água...e nós não temos adesão! Isto é, ou o programa é que está errado ou há qualquer coisa mais aqui... Então, quando se constrói um programa, se calhar não deveria ser feito lá nas secretarias das Faculdades, dos Ministérios, não...primeiro vamos fazer uma auscultação da realidade, o que é que a realidade tem, em segundo lugar eu fui sempre contestatário de dar muitas matérias (desde o 1º ciclo e por aí fora), para depois, no final do percurso, no 12º ano, os alunos não sabem nada, desculpe o termo, não sabem nada! Quando os alunos chegam às nossas mãos no 10º ano, vindos do Básico, eles têm aquela conversa “Ah, sim, lembro-me vagamente disso...acho que sim, tivemos Voleibol...”, mas depois o nível deles é de nós “enlouquecermos” ...eles não sabem nada! Parece que queremos impingir um conjunto de matérias (para mostrar que somos como a Matemática, a Física, como a Química) que não resulta. E eu se calhar sou um bocado como o modelo americano, ou acho que é o Francês, em que há 1 Desporto Individual, 1 Coletivo...e o indivíduo escolhe, e terá 2, 3 matérias ao longo do ano dessas á escolha, e aplica-se ali (“trau, trau, trau...). E, se calhar, indo ao encontro do aluno dentro do que existe na escola, as coisas se calhar correm diferente. E por isso é que eu pus o “5” nessa opção de “(...) ir ao encontro da opção pessoal dos alunos (...), os conteúdos de ensino, através dos Desportos, relacionado com a saúde (...)”, porque nós temos cada vez mais um conjunto de indivíduos obesos, mas a EF não está a fazer nada para isso...

IE2

2 As finalidades educativas e os objetivos gerais da Educação Física no ensino secundário geral

Solicitamos aos professores inquiridos que reestruturassem as finalidades descritas no CNEF do ensino secundário geral de acordo com as suas principais prioridades. No fundo trata-se da legitimação da própria disciplina e da importância da mesma no currículo dos estudantes. Obtivemos os resultados apresentados nos quadros 70, 71 e 72.

Quadro 70 Quadro geral síntese da reorganização das finalidades educativas encontradas no discurso dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Sub-categorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Finalidades educativas	Reorganização das finalidades	A	3º	1º	3º	3º	2º	3º	3º	2º	3º	2º	2º	1º	3º	2º
		B	2º	3º	2º	2º	3º	2º	2º	3º	2º	3º	3º	2º	2º	3º
		C	1º	2º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	1º	3º	1º	1º

Quadro 71 Estruturação das finalidades educativas por ordem decrescente de prioridade (p)

Dimensão	Finalidades educativas		
Categoria	Reorganização das finalidades		
Subcategorias	A a C		
	1ªp	2ªp	3ªp
MD1	C	B	A
MD2	A	C	B
MD3	C	B	A
PA1	C	B	A
PA2	C	A	B
RS1	C	B	A
RS2	C	B	A
RS3	C	A	B
AR1	C	B	A
AR2	C	A	B
IE1	C	A	B
IE2	A	B	C
PN1	C	B	A
PN2	C	A	B

As finalidades da EF não são mais do que as metas que se pretende atingir com o processo educativo. Os responsáveis pela educação no País: administração central, escolas, professores (entre outros) têm a obrigação de definir prioridades, que circunscrevem uma política educativa. O CNEF não se traduz neutro, apresenta-se com uma orientação definida de acordo com uma política educativa geral e especificamente consubstanciado a uma conceção de EF. É nesse pressuposto que concordamos com D'Hainaut (1980) quando refere que uma política educativa não nasce do nada e o Autor vai mais longe, afirmando que esta:

inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (1980, p.42)

Assim sendo as grandes finalidades da educação em geral e da EF em específico estão definidas e existem opções educativas e decisões curriculares que decorrem deste conjunto de metas. Suportamo-nos das quatro interrogações de Hannoun (1975, pp.11-13):

- Que tipo de homem formar através da acção educativa?
- Qual a natureza desse homem?
- De que tipo de relação se deve revestir o acto educativo?
- Como alcançar os propósitos educativos desejados?

Reconhecendo que destas interrogações poderão resultar várias respostas e que dificilmente reunirão um consenso geral, julgamos, por isso, que se trata de um debate pedagógico que reflete opções de natureza filosófica e justificações de diferentes ordens (científicas, pedagógicas e técnicas). Neste contexto, é sem dúvida aos professores que está incumbida a responsabilidade de operacionalizar junto dos estudantes as finalidades e objetivos dos Sistemas Educativos, já que os currículos enquanto guiões de referência do sistema educativo são concretizados pelos docentes. Trata-se, segundo Januário (1987), de um compromisso entre quem decide a nível administrativo e quem opera na sala de aula. Assim, neste ponto concreto da nossa discussão, queremos dar particular ênfase à forma como os professores interpretam e fazem a leitura das finalidades do currículo institucional do ensino secundário geral. Não temos dúvidas que esta interpretação influencia a implementação do CNEF e que os professores têm leituras diferenciadas do mesmo (Vieira, 2003; 2007). Como Carreiro da Costa (2000) afirma “os professores têm finalidades no estabelecimento de metas e objectivos para os processos interactivos que constituem as experiências educativas dos alunos, assumindo-se como intérpretes, árbitros e guias na implementação das finalidades institucionalmente sancionadas” (p.24). É desta feita que esta discussão assume particular relevância.

Nos quadros 70 e 71, como já tivemos oportunidade de referir, apresenta-se respetivamente, a reorganização das finalidades dos PNEF do ensino secundário geral e a estruturação das finalidades educativas por ordem decrescente de prioridade. Existe uma escolha objetiva da finalidade mais e menos importante por parte dos professores entrevistados. Subcategorizou-se estas finalidades como A, B e C, que de uma forma muito sucinta se podem resumir a:

A – Finalidades de ordem físico-motora;

B – Finalidades de ordem social;

C – Finalidades de ordem conteudística (áreas da EF).

A ordem de escolha prioritária por metade dos professores entrevistados é CBA (50%) o que não nos espanta uma vez que “C” relaciona-se com as grandes áreas da EF escolar e à forma como está sistematizada as diferentes matérias em cada uma dessas áreas (atividades físicas desportivas, atividades rítmicas expressivas; jogos tradicionais e populares e atividades de exploração da natureza). É por isso uma excelente forma de legitimar a EF: através da sua matéria cultural e social de referência. Todavia, é muito interessante denotar que ainda que a sequência escolhida por cada um dos professores com diferentes perfis de orientação educacional seja idêntica, a argumentação e razão das suas escolhas é diferente. É um facto que existe uma escolha muito clara por parte dos professores e que essa escolha é influenciada pela sua OE dominante, já que não existem perfis de orientação educacional totalmente «puros». Um outro facto que nos parece óbvio é que se pode perceber, através do discurso dos professores essa influência. Vejamos alguns exemplos:

Primeira a C, é o objeto do nosso trabalho, a Aptidão física não me preocupa muito porque ela é implícita ao trabalho de EF. Principalmente no secundário, porque passaram os períodos críticos para o seu desenvolvimento. Punha a aptidão física em ultimo porque está implícito ao C. Punha o B, no meio porque acho que devemos falar neste assunto. Desde cedo que os miúdos têm que entender estes aspetos relacionados com este assunto (subcategoria B). Portanto ficaria C, B, A (o A em ultimo pelas razões que já te enumerei).

MD1

O professor apresenta o “C” como mais importante porque para este trata-se de um compromisso programa com a Instituição e desta feita um efeito de contrato profissional com o Ministério da Educação e Ciência (mais tarde na entrevista tem a possibilidade de aprofundar este argumento). Estas matérias são um meio de trabalhar a aptidão física. Já a professora de PA cujo exemplo se apresenta de seguida, não deixa de argumentar a grande variedade de matérias para atingir os seus fins. As palavras “ensino” e “leção” fazem parte do seu vocabulário, não dando nenhuma importância à finalidade A.

Vejamos o exemplo:

A finalidade C porque acho que acaba por expressar a Educação Física e todas as atividades físicas pelo prisma da saúde ao longo da vida, mas também desenvolvendo as atividades físicas desportivas, ou seja em todo o universo das matérias de ensino que nós temos que lecionar, privilegiado o maior número de atividades completamente diferentes de áreas diferentes, como a dança, que é uma forma que os alunos têm muitas vezes de se expressar, outras vezes temos alunos muito introvertidos que acabam por encontrar uma forma de se expressar. Ahhh, (silêncio), o B. Eu penso que quer o espírito desportivo, todas estas, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação é muito importante para formarmos os futuros cidadãos da nossa sociedade. Eu penso que isto começa na escola, não é? O saber ouvir, o saber partilhar, o saber agir em grupo. (depois a A).

PA1

Reparemos que o Professor com a OE de RS que tomamos aqui como exemplo tem um discurso verbal acerca das matérias mais como um meio do que propriamente como um fim em si mesma, apelando para o divertimento que estas devem proporcionar aos alunos. Enfatizando os aspetos sociais como estando sempre presentes durante as aulas. A aptidão física existe apenas para que os estudantes consigam participar nas atividades propostas e não como um objetivo singular de importância própria:

Eu não vou perder tanto tempo a ler porque já conheço as finalidades e eu encaixo-me claramente na C em primeiro lugar. A minha preocupação e eu costumo dizer isto quando me é perguntado, costumo dizer isto aos meus alunos quando fui docente na área da pedagogia, em primeiro lugar eu também considero que na área da Educação Física, na pedagogia e a este nível não há verdades absolutas. Há opiniões. Na minha opinião, hoje em dia, é muito mais importante que nós consigamos transmitir ao aluno o gosto pela prática. Portanto quando eles saem e eu tenho turmas do secundário, tenho essa preocupação, para quando eles saíam do ensino secundário continuem a ter gosto pela prática (...). Dai, a minha preocupação de para além das atividades ditas tradicionais na Educação Física, promover, por vezes outras atividades, que sejam atividades que lhes possam proporcionar algum gozo, algum prazer, para que eles continuem a sua prática para lá e, portanto, aqui a prática regular pelas atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde é muito importante, na minha opinião. Depois a seguir, em face daquilo que é a realidade atual, estamos a ter alguns problemas a nível da obesidade, etc.

Trabalhar nas aulas de Educação Física a melhoria da aptidão física do aluno apenas e só para que ele consiga fazer atividades sem esforço, fazendo atividades sem esforço ele terá mais prazer na realização das atividades. Não na perspectiva de criar aqui modelos do ponto de vista físico, na perspectiva de criar aqui indivíduos com uma massa magra baixíssima na quantificação, mas na perspectiva de eles sofrerem menos e ao sofrerem menos tirarem mais prazer da prática da atividade. Nesta lógica e depois o tal trabalho ao nível das tais competências. Lá está o B e o C, embora muito diferentes. Dos valores que eu falei ainda há pouco, como sendo uma coisa muito importante, não é? Eu se calhar colocava então o C, o B e finalmente o A, nesta lógica dos valores, porque isto está presente nas aulas todas, portanto o B está presente nas aulas todas.

RS1

Apresentemos ainda um último exemplo desta sequência C B A, desta vez escolha ordenada pela professora de AR1:

A “A”, seria a última. Aqui tenho mais dúvidas. (silêncio), aqui tenho bastantes mais dúvidas. Tenho algumas dúvidas, tenho. Ahmm, hum, ahmm, ok, mas é assim: É a C, B, A. Mas sem dúvida que tenho muito mais dúvidas aqui e eu vou explicar porquê, porque claramente essa situação do tal trabalho da plenitude do aluno e daquilo que eu acho que é realmente mais importante atualmente trabalhar, a ética, a responsabilidade, a cooperação, a consciência, sem dúvida que está mais definida aqui no B, mas a C tem o fator da saúde e o prolongamento para o futuro, para a vida, aquilo que é adquirido na perspectiva do equilíbrio físico, social para a vida. E através destas atividades, acho que realmente, e através deste ponto consegue fazer-se de uma forma mais completa, utilizando na mesma aquilo que já está implícito no B. Não sei se estou a ser clara?

AR1

A professora adianta que o “trabalho da plenitude do aluno” é muito importante e invoca atributos individuais como a ética, a responsabilidade e a consciência e que estes estão presentes na finalidade que subcategorizamos como “B”. As mesmas prioridades, fundamentos distintos que naturalmente dão origem a justificações diferenciadas quando argumentadas.

No quadro 72 apresenta-se a justificação das finalidades prioritárias. Para podermos perceber as escolhas dos professores, temos que entrar no domínio das suas explicações. Da leitura geral do quadro podemos inferir que existe uma maior preocupação em relação à aptidão física (35,71%) descrita como uma consequência inevitável das atividades físicas que são realizadas durante as aulas. O mesmo número de professores (5) justifica as suas escolhas através dos valores sociais transmitidos pela EF enquanto disciplina do currículo. O “gosto pela atividade física” ocupa o segundo lugar desta lista com 28,57% dos professores a afirmarem que é necessário promover o gozo pela prática física há muito esquecido. Com 21,42% surge duas importantes explicações que justificam as finalidades educativas de 3 professores: O facto de a EF ser eclética e contribuir para a saúde de quem a prática. Dada a conjuntura social atual, julgaríamos que a saúde poderia ocupar um lugar de maior destaque, assim como a aptidão física desenvolvida como um fim em si mesmo (7,14%) que é justificada desta forma por um professor.

Quadro 72 Justificação das finalidades prioritárias

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Finalidades educativas	JFE	Objetivo profissional	x													
		ApF nos conteúdos	x						x	x	x		x			
		Ineficácia da ApF	x													
		ApF como matéria da EF		x												
		Técnica/tática		x												
		Desenvolvimento do desporto		x												
		Regionalização do desporto		x												
		Objetivos competitivos/ desporto escolar		x												
		Gosto pela atividade física			x	x		x	x							
		Autonomia na prática			x											
		Limite energético e funcional			x											
		Ecletismo				x				x		x				
		Programa				x										
		Inovação curricular						x								
		Saúde							x		x	x				
		Valores sociais					x	x	x	x	x					
		Autoconhecimento e autodescoberta										x				
		Espaços desportivos											x			x
		Cultura da atividade física													x	

No nosso entender quando consideradas as entrevistas figurativas de uma mesma OE, existem discursos que representam de forma mais vincada e efetiva perfis de orientação educacional similares. Assim MD2, relativamente a MD1 e MD3, representa de uma forma mais efetiva a orientação de Mestria disciplinar, assim como RS1 em relação a RS2 e RS3. Deste modo, e neste pressuposto apresentamos de seguida a argumentação dos professores que melhor representam as suas OE em relação à finalidade escolhida:

Pronto, eu diria que a primeira seria no fundo aquela que daria mais importância e que vejo como a matéria fundamental para a disciplina de Educação Física nas escolas. (...) A “A” e depois a “C” numa perspectiva de sermos mais ambiciosos com a disciplina e com a ligação que ela tem ao Desporto e muitas vezes ao paralelismo que é estabelecido com a competição. E mesmo dentro das escolas, competitividade, maior preparação em termos físicos, em termos técnicos e em termos táticos.

MD2

Podemos constatar que o professor desta orientação MD apresenta um discurso muito similar, com argumentos e justificações que se enquadram numa perspectiva filosófica de mestria, tal como MD1 e MD3. Porém quando analisamos o seu discurso e o conteúdo das suas palavras num todo compreende-se plenamente a orientação para a desportivização e aptidão física da EF mais assertória do que os seus colegas. Da mesma maneira as professoras representativas da PA apesar de terem escolhas diferenciadas na reorganização das finalidades, apresentam discursos muito semelhantes consistentes com a sua OE em relação às metas a atingir em EF usando, mais do que qualquer um dos professores entrevistados, termos como *ensino, aprendizagem, progressão, variante de facilidade e complexidade da tarefa, transfer*, etc. Consideremos um pequeno parágrafo do discurso de PA2 como exemplo:

Mas, eu, eventualmente iria, porque eu preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e sei que tenho que ter o meu ensino dirigido de acordo, também com aquilo que me é pedido. Eu não me posso isentar dessas coisas.

PA2

Na mesma lógica RS1, RS2 e RS3 estão em sintonia dão maior prioridade à terceira fonte curricular quando justificam a finalidade “C”, parecem dar muita importância aos conhecimentos e competências em dinâmica de grupos, modelos sociais, comunicação e clarificação de valores.

Atentemos ao discurso de RS3 ainda que tenhamos dito que RS1 possa ser mais representativo desta OE:

Sim, o B, complementa e é importantíssimo, são questões sociais e eu dou bastante importância a esta questão da responsabilidade, da cooperação, da solidariedade, tudo isto, se não for trabalhado, também não existe nada...para conseguirmos resultados bons, de excelência aqui (aponta para a finalidade subcategorizada por C).

RS3

Também AR2 representa bem a sua OE, orientando a sua justificação total e diretamente para as escolhas do estudante, para a sua evolução, para a sua autonomia, autoconhecimento e para o seu desenvolvimento social.

Lá está, pelo fator ao longo da vida e voltando aqui à questão do secundário, esta questão daquilo que o aluno perceba o que é que gosta mais. É claro que no 11º e no 12º ano os miúdos já escolhem as modalidades que querem trabalhar. Em princípio serão essas modalidades que os poderão motivar a que eles no futuro continuem a praticar essas atividades e estando estabelecido que o desporto é um fator de saúde e que é importante para eles, que essa fase final do processo de formação deles seja para eles descobrirem: “ok, já que eu tenho que praticar atividade física, então vou perceber em que área, ou que tipo de atividade física me dá mais prazer e onde eu posso continuar a praticar a atividade física autonomamente. (...) para o aluno se conhecer a ele próprio.

AR2

IE1 e IE2 tem discursos idênticos, ainda que tenham reorganizado as finalidades de forma diferentes. A ligação constante com o meio e a comunidade é um argumento recorrente nos seus discursos e nas suas entrevistas.

Quer dizer, a EF não é uma coisa única, estática, tem uma inter-relação com tudo do Meio...E, por exemplo, nós aqui, com o “Parque Desportivo” (com que nós trabalhamos aqui) tem um conjunto de atividades que nós aqui não as temos... mas o programa fala como uma matéria nuclear. Se fala de uma matéria nuclear, a Direção da Escola, a Câmara Municipal, O Ministério da Educação ...deviam fazer uma força, se é uma matéria nuclear e que é importante na formação do indivíduo.

IE2

Existe ainda por parte de PN2 uma justificação em relação à sua 2ª opção que merece ser citada na íntegra, talvez estejamos perante uma outra orientação educacional que começa a surgir separada da Mestria disciplinar, que poderíamos denominar à semelhança do que Green (2000;2002) aponta, como uma orientação educacional para a saúde ou uma orientação educacional para a Aptidão Física, adiantamos nós. A Professora explica a sua crença na elevação das capacidades motoras dos alunos e em específico da capacidade aeróbia da seguinte forma:

A aptidão aeróbia é o parâmetro que melhor traduz na generalidade o estado de saúde do indivíduo. Este parâmetro é quantificado através do VO₂max, ou seja a capacidade máxima que o nosso organismo tem para captar, fixar, transportar e utilizar o O₂, através duma articulação perfeita entre os sistemas funcionais do nosso organismo. Quando observamos os nossos alunos na realização do teste VV e verificamos que há alunos que se situam junto ao limite inferior da zona saudável, e outros conseguem chegar ao limite superior e outros ainda vão bem mais longe, na verdade esta “performance”, traduz um VO₂ diferenciado e que se traduz numa maior ou menor capacidade de produzir energia antes de entrar em fadiga. Traduz ainda uma menor ou maior capacidade dos diferentes sistemas funcionarem, a fim de proporcionarem a energia necessária à realização do trabalho mecânico. Ora, avaliar os resultados limitando-nos a observar quem esta ou não dentro da zona saudável, parece-nos uma análise pouco ambiciosa e reducionista. Não havendo exploração por parte do professor da valorosidade dos resultados obtidos. Dois alunos da mesma idade, onde um realiza 110 percursos e outro 30, não podem ser vistos e trabalhados da mesma forma. Ambos estão na zona saudável, mas verificamos claramente que obtiveram um consumo de O₂ antes de entrar em fadiga muito diferenciados, ou seja, um tem uma maior capacidade aeróbia, maior capacidade de produzir energia; maior capacidade de realizar trabalho mecânico sem perda de rendimento.

Apesar de ambos estarem dentro da zona saudável, revelam uma eficiência mecânica e energética bem diferente. Como tal o trabalho a desenvolver com estes dois alunos tem que ser diferenciado. E a sua classificação bem distinta.

PN2

De acordo com este discurso e outros muitos similares, principalmente do Professor MD2, talvez seja importante destacarmos uma nova OE caracterizada apenas em relação aos processos de desenvolvimento da Aptidão física. Este tipo de orientação educacional está considerado no nosso quadro teórico (e.g., Ennis, 1997) na Mestria disciplinar. Será pertinente ter em conta esta variável em estudos posteriores dentro das conceções dos professores de EF.

Tal como fizemos com as finalidades educativas, solicitamos aos professores que fosse feito o mesmo exercício intelectual em relação aos objetivos gerais do ensino secundário geral. Obtivemos os resultados apresentados nos quadros 73 e 74. Neste exercício não pedimos aos professores a justificação das suas escolhas, apenas que reorganizassem os objetivos gerais do CNEF.

Quadro 73 Quadro geral síntese da reorganização dos objetivos gerais encontradas no discurso dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Objetivos gerais	Hierarquização dos objetivos gerais	1	1º	2º	1º	4º	1º	1º	1º	1º	1º	6º	1º	1º	6º	4º
		2	2º	3º	7º	1º	6º	7º	6º	4º	6º	4º	4º	6º	4º	7º
		3	4º	5º	6º	7º	4º	5º	2º	2º	7º	7º	6º	5º	5º	6º
		4	7º	7º	5º	6º	7º	6º	7º	7º	4º	5º	7º	7º	4º	5º
		5	5º	6º	3º	3º	5º	2º	3º	3º	3º	2º	5º	2º	3º	1º
		6	3º	4º	2º	5º	2º	3º	4º	6º	2º	1º	2º	3º	1º	2º
		7	6º	1º	4º	2º	3º	4º	5º	5º	5º	3º	3º	4º	2º	3º

Quadro 74 Estruturação dos objetivos gerais por ordem decrescente de prioridade (p)

Dimensão	Objetivos gerais						
Categoria	Hierarquização dos objetivos gerais						
Subcategorias	1 a 7 (objetivos)						
	1ºp	2ºp	3ºp	4ºp	5ºp	6ºp	7ºp
MD1	1	2	6	3	5	7	4
MD2	7	1	2	6	3	5	4
MD3	1	6	5	7	4	3	2
PA1	2	7	5	1	6	4	3
PA2	1	6	7	3	5	2	4
RS1	1	5	6	7	3	4	2
RS2	1	3	5	6	7	2	4
RS3	1	3	5	2	7	6	4
AR1	1	6	5	4	7	2	3
AR2	6	5	7	2	4	1	3
IE1	1	6	7	2	5	3	4
IE2	1	5	6	7	3	2	4
PN1	6	7	5	2	3	1	4
PN2	5	6	7	1	4	3	2

Como é comumente aceite, a administração central tem uma grande responsabilidade, senão toda, na elaboração dos programas educacionais a partir da definição das finalidades e alvos da educação, da definição da conceção pedagógica, da definição da sistematização da matéria cultural referente, e ainda, naturalmente, da definição dos objetivos gerais. Birzea (1980) faz a relação destes níveis de objetivos de forma sequencial e lógica. Estes objetivos de ciclo de ensino secundário advêm das metas definidas, quer em termos de atitudes e valores pessoais, quer em termos das capacidades e habilidades que compõem o léxico da Educação Física escolar. Torna-se extremamente importante perceber como é que os professores (re)organizam estes objetivos, uma vez que são destes que derivam os objetivos específicos e por sua vez estes últimos em operacionais (não definidos no CNEF) a serem desenvolvidos em cada uma das aulas de EF. Assim, neste contexto, e apesar desta discussão se relacionar com os objetivos gerais, não podemos deixar de referir esses objetivos específicos e específicos por área definidos a nível ministerial, que os define tendo em conta as características de cada estabelecimento de ensino, no que respeita a caracterização dos recursos existentes e a caracterização da população alvo (orientações metodológicas programáticas). Esta adaptação significa na realidade a transformação do «ideal» no «possível de realizar», representado a aplicação de um projeto formal definido centralmente na sistematização de um projeto curricular concreto de escola e do grupo de EF.

Nesta sequência, os objetivos operacionais são muito importantes e percebemos mais à frente, nesta investigação, como estes influenciam o ensino da EF. Estes objetivos estão a cargo dos principais intervenientes no processo educativo – Os professores. São os professores que decidem acerca dos critérios de êxito de cada tarefa proposta, dos critérios de realização e do comportamento esperado dos seus alunos. No fundo decidem acerca das componentes essenciais desses objetivos operacionais. Deste modo, a partir dos objetivos específicos, já adaptados para cada escola, define-se os objetivos operacionais, tendo por base a realização de uma avaliação inicial dos alunos, bem como a definição do regulamento de utilização dos recursos existentes. Trata-se de um nível de responsabilidade que se situa ao nível da didática, da prática pedagógica, cabendo ao professor tomar as decisões curriculares adequadas ao contexto, e segundo a nossa tese, de acordo com as suas orientações educacionais. É por isso que achamos interessante e pertinente o entendimento desta hierarquização onde todos os níveis de contextualização curricular, tal como adiantamos na análise de literatura, se articulam de forma vertical, do geral para o específico e do específico para o operacional:

- Um primeiro nível de decisão que corresponde às grandes finalidades da educação e objetivos gerais;
- Um segundo nível de decisão que corresponde aos objetivos específicos, em que o agrupamento de escolas assume um papel fundamental;
- E um terceiro e último nível da responsabilidade do professor que tem influência nos objetivos operacionais.

Através da leitura dos quadros, aferimos as hierarquizações feitas pelos professores entrevistados. Independentemente das OE de cada um dos docentes verificamos que o objetivo mais escolhido como primeira prioridade é o número 1 (64,28%) e que o objetivo geral que os professores na sua generalidade remetem para último lugar é o número 4 (57,14%). Os objetivos gerais decorrem das grandes finalidades da EF assim seria de esperar que existisse uma certa coerência entre esta dimensão de estudo e a anterior. O objetivo mais escolhido relaciona-se mais com a finalidade B, com o domínio social e relacional dos alunos, que devem procurar participar ativamente com êxito em todas as situações pessoais e de grupo. Ainda que é certo que os valores sociais aparecem com grande expressão na justificação das finalidades escolhidas.

É notório o grande entendimento que existe em relação ao objetivo 4: “Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.”

Oito dos 14 professores colocaram-no como última prioridade, dois em penúltimo, três em antepenúltimo e uma professora colocou-o em 4ª prioridade (AR1). Tivemos resultantes muito semelhantes em 2003 quando estudámos o CNEF no 3º ciclo do ensino básico. (Vieira, 2007, p.253). Na altura a explicação avançada pelos professores é que este é um objetivo muito geral e que deve pertencer a todas as áreas curriculares e disciplinares e não somente à EF. Se tivéssemos que ordenar as opções dos professores em relação aos objetivos escolhidos de acordo com as suas prioridades, teríamos a seguinte lista ordenada:

1ª Prioridade – objetivo 1 – 9 professores (64,28%);

2ª Prioridade – objetivo 6 – 5 professores (35,71%);

3ª Prioridade – objetivo 5 – 6 professores (42,85%);

4ª Prioridade – objetivo 2 – 4 professores (28,57%);

5ª Prioridade – objetivo 3 – 4 professores (28,57%);

6ª Prioridade – objetivo 7 – 1 professor (7,14%);

7ª Prioridade – Objetivo 4 – 8 professores (57,14%).

Ainda que o objetivo nº 7 que se refere ao treino das capacidades motoras esteja na 6ª prioridade com apenas uma opção do professor MD1, este surge nas opções dos professores em todas as prioridades com exceção da 7ª e última prioridade. Sendo que aparece com um maior impacto em 3ª prioridade com 5 escolhas. Estes resultados podem indicar a importância diferenciada que os professores atribuem ao treino da aptidão física.

Ainda que não pedíssemos em entrevista a justificação dos professores em relação às suas escolhas e reorganização dos objetivos gerais é nossa convicção que mais uma vez os professores organizam o currículo como texto de forma diferenciada e que esta diferenciação está de acordo com aquilo que pensam da importância da sua disciplina, logo com a influência das suas OE nessas escolhas.

Tomemos como exemplo alguns discursos que expressam exatamente o que queremos explicar:

Ok, então hierarquizando, eu penso que o 2, analisar e interpretar a realização das atividades física está mais relacionada com o conteúdo e partimos sempre dessa base, é uma finalidade importante.

PA1

A professora PA1 escolhe o objetivo 2 em primeira prioridade porque se trata de analisar e interpretar o conteúdo, muito característico destas OE (ensinar o conteúdo).

Aquele que eu acho mais importante acaba por ser o 1 e que também acaba por ser o maior. Aqui estão os valores novamente, cordialidade, apoiar os esforços, cooperar, ter iniciativa, assumir compromissos e responsabilidades, combinar com os companheiros as tarefas a realizar, claramente o 1 acaba por ser para mim o mais importante. Sim, sim, dentro daquela transmissão dos valores. De resto os outros são aplicações de conhecimentos que vão sendo adquiridos.

RS1

RS1 com uma opção vinculada para a dimensão social da EF, aliás tal como os outros dois professores que partilham da mesma orientação educacional – Responsabilidade social.

É assim, o “participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo”, ou seja se o aluno já está a participar nas nossas atividades desportivas, relacionando-se com cordialidade, com respeito, interessando-se e apoiando os companheiros, cooperando nas situações de aprendizagem, apresentando iniciativas, assume compromissos e responsabilidades de organização, combina com os companheiros as tarefas de grupo, ou seja isto, para mim, se ele está a trabalhar, interessa-se e faz. Executa com esta...para mim, isto é a essência. Isto é a essência. Porque, por acaso, ainda ontem, comentei isto na ação de formação que eu transmito aos meus alunos, os primeiros objetivos de qualquer modalidade, os dois primeiros objetivos do programa, fala na cooperação com os companheiros, na aceitação das decisões da arbitragem, respeitar todos os que estão envolvidos no sistema educativo, respeitar o colega como adversário e como companheiro de equipa, como árbitro, etc.

A forma como está na vida, portanto isso é aquilo que lhes é pedido, isso é o código, é o *fairplay*, portanto o *fairplay* não é só uma questão de regras. É uma conduta que se tem na vida. E isto é quando vão os amigos, quando conseguem participar ativamente em todas as situações, procurando o êxito pessoal, as ações são as atividades desportivas que nós colocamos. E não só, quando eles estão, noutra situação também, em que o exercício pede trabalho, que eles consigam fazer isso, até numa jardinagem por exemplo. (risos do entrevistador e entrevistada!).

IE1

A professora de IE1 explica a escolha do mesmo objetivo, mas numa perspetiva de conduta de vida e de forma mais abrangente. Vejamos a explicação do professor AR2 para a sua primeira prioridade onde constantemente utiliza pronomes pessoais na 3ª pessoa do singular (“ele”), assim como pronomes e determinantes possessivos no singular (“sua”), demonstrado a sua preocupação com o indivíduo e as suas escolhas.

Aquilo que eu vejo como objetivo prioritário como formação do aluno quando acaba o ciclo secundário, é que ele conheça como é que pode melhorar a sua condição física, de uma forma autónoma, claro que numa perspetiva de melhorar a sua saúde, sabendo que aquilo é importante para ele, para a sua qualidade de vida e para o seu bem-estar e, portanto, este para mim é aquele que priorizo mais.

AR2

3. O quadro de extensão curricular e as matérias que compõem o currículo da Educação Física no ensino secundário geral

Em relação ao Quadro Extensão da EF (QEEF) descrito no Programa Nacional de EF do Ensino Secundário Geral constatamos que 92,8% dos professores entrevistados estão em total acordo com a sistematização das áreas da EF e suas matérias (quadro 75). O único professor que não concorda com este quadro sinóptico é o Professor IE2, o que não é de admirar, uma vez que é o único professor que adianta não concordar com os PNEF.

Para este professor, os programas estão muito extensos e não estão de acordo com a realidade portuguesa, exprimindo a sua opinião, argumentando da seguinte forma:

Porque é assim, eu ainda agora reparei no programa de EF que tens aí, e eu acho que os programas de EF estão há muito tempo parados no tempo... e temos de analisar a realidade de hoje. Se calhar porque eu nunca dei aulas no Básico... não sei o que se passa lá, portanto, eu sempre trabalhei no Secundário... e com o nível de idades com que eu trabalho (alunos de 16, 17, 18, e até 20 anos), ou seja, têm outras necessidades, maneiras de ser e de estar na vida diferentes das dos alunos do Básico, e a EF, ou melhor, o programa para estes alunos está um bocado idílico, um bocadinho utópico... desligado da realidade. Já devia ter sido feita uma reformulação na tentativa de aproximar a EF das vontades e intenções dos miúdos de hoje.

IE2

O professor vai um pouco mais além e exemplifica o seu pensamento de forma muito pragmática:

Eu dou um exemplo que parece um contrassenso, um paradoxo: A EF hoje conta para a média... se isso acontecesse no meu tempo (eu gosto de fazer a comparação), nós agarrávamo-nos à EF como leões, com unhas e dentes... e trepávamos paredes como o Homem-Aranha... Não é o caso do que acontece hoje, ou seja, nós estamos a querer impor um cardápio, um programa, e apesar de lhes darmos a possibilidade de escolher, no caso desta escola, dentro das modalidades coletivas, 2 coletivas, 1 individual, 1 das expressões (que é a Dança), a Ginástica... tudo isto... não vai totalmente ao encontro do que eles querem! Será que são aquelas modalidades que eles querem? Ou seja, os programas deviam ter feito uma reavaliação, uma paragem, um balanço.

IE2

A questão apresentada aos professores classificava-os como presumíveis responsáveis pela estruturação das áreas, matérias e conteúdos dos PNEF e neste pressuposto, qual era a melhor estruturação e sistematização da matéria a lecionar segundo os seus pontos de vista. Em resumo, o que incluíam ou excluíam deste quadro formal e porquê? A pertinência deste questionamento acerca do QEEF enquadra-se num contexto de mudança e inovação curricular.

A matéria cultural referente é aquela que é reconhecida social e culturalmente pelos seus benefícios pedagógicos e estamos numa sociedade que está em contante *devir*. As alterações sociais têm vindo a ganhar um espaço próprio relacionadas com a evolução tecnológica e com o efeito da globalização. A atividade física não é alheia a este desenvolvimento global. Tal como em 2003 e 2007 continuamos a afirmar que existe uma nova cultura de «excitação» e de «novas emoções» em relação à prática da atividade física por parte dos jovens portugueses, “onde o *skate*, os patins em linha, a prática de *mono-skiing*, o *snow-boarding* a *para-skiing*, o parapente e asa delta, o *bunjee-jumping* e *sky-diving*, o *rafting* e *surf*, tornam-se parte integrante da cultura portuguesa, funcionando como um importante subsistema da atividade física” (Vieira, 2007, p. 263).

Quadro 75 Quadro extensão da Educação Física

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Quadro Extensão da EF	Con-cordância QEEF		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
	Dis-Cordância QEEF													x		
	Inclusão matérias	Desporto de raquetas				x										
		Judo				x										
		Patinagem				x										
		Atividades de plano de mar						x								
		Nova sistematização das ARE									x					
		Pedestrianismo										x				
		Novas matérias											x			
	Exclusão matérias	Basebol							x							
		Hóquei em campo												x		
		Corfebol												x		
		Ginástica														x
		Ginástica rítmica desportiva				x										
		Jogos tradicionais e populares														x
	Funda-mentação	Infra-estruturas desportivas	x		x	x				x		x		x		
		Quantidade de matérias						x								
		Descentralização do currículo		x			x						x			
		Material didático	x							x						

Não temos dúvidas que este é um especto que tem que ser rigorosamente considerado porque tem consequências muito reais no ensino da EF. O currículo escolar da EF tem que ser reavaliado, tanto ao nível dos seus objetivos fundamentais, como ao nível dos modelos e metodologias que melhor podem atingi-los. Os professores em entrevista fazem a sua própria apreciação sobre este modelo de sistematização das matérias e incluiriam mais horas de desportos de raquetas, judo e patinagem:

as raquetas mais, e também pelo material que encontramos nas escolas, mais o badminton, o judo, a patinagem, acho que é super importante e não existe nas escolas, nunca temos este material.

PA1

Incluiriam ainda atividades de plano de mar em substituição da vela e canoagem quando matéria contextualizada em determinada realidade escolar.

Considerando a minha realidade, a minha escola, (silêncio), eu não colocaria, portanto, tendo isto tudo, não colocaria por exemplo vela e canoagem, colocaria por exemplo uma atividade de plano de mar se tivesse condições para isso.

RS1

Incluiriam o pedestrianismo como uma matéria muito inovadora que pode ser praticada em meio urbano e com um grau de sucesso e êxito considerável tanto a nível individual como de grupo. De acordo com AR2 a importância do pedestrianismo explica-se da seguinte forma:

Eu acho que uma coisa que faz falta aqui no nosso País e no nosso currículo se calhar, a questão do pedestrianismo, porque nós temos muitos percursos, as pessoas em qualquer sítio que vão de férias têm percursos marcados e as pessoas nem sequer sabem o que é um percurso. Não percebem porque é que está um tracinho vermelho e um tracinho laranja. Não percebem que há uns folhetos com uns percursos para qualquer zona do País onde eu vá e, portanto, ensinar as pessoas que existe essa valência...eu vou de férias para Tavira e em Tavira há “n” percursos pedestres. Vou para a ria de Aveiro, tem não sei quantos percursos lá. Vou para a serra da Estrela. Vá para onde eu for, cá em Lisboa... As pessoas não conhecem.

A orientação não fala disso, o montanhismo não fala disso, a vela e a canoagem, portanto explicar às pessoas a valência que existe em qualquer sítio de férias que eu vá porque as cidades e as zonas rurais apostam nesse tipo de turismo também, apostam nesse tipo de valência, que é as pessoas...se eu for para Évora, à volta de Évora tenho para aí uma dúzia de percursos, uns que atravessam a cidade, uns que andam à volta da cidade, portanto, formar os cidadãos, porque nós vamos para a Áustria, ou vamos para a Holanda, ou vamos para França, qualquer sítio que a gente vá a principal atividade física que a gente vê quando estamos de férias, é as pessoas a caminhar. As pessoas aproveitarem esse tempo de férias para caminhar e conhecer e, portanto, não há o conceito que andar é uma atividade física, e estamos a fazer desporto, não existe esse conceito em Portugal, se as pessoas andarem a pé já estão a fazer atividade física e é tão simples como isto.

AR2

A professora AR1 é categórica a este respeito e propõe uma nova sistematização da área das atividades rítmicas expressivas. A opinião desta professora deixa antever a importância da auto-realização na prática da dança e que se relaciona com a sua OE, senão constatemos:

Acho, mas não te sei responder assim concretamente. Acho, acho que, eu vou tentar ser objetiva, mas tu estás a fazer-me pensar nas coisas e depois é complicado. Aqui nas atividades rítmicas expressivas existem aqui algumas divisões que eu fazia. Sim, mas em termos objetivos é difícil para mim. Porque cada vez mais eu aqui noto uma grande diferença entre o que é dar uma coreografia, o que é uma dança tradicional, o que é uma dança social, com uma música mais ou menos tradicional ou específica, mas que é uma coreografia que é dada, que eles repetem, não é? Outra coisa é um trabalho do tipo mais expressivo, e eu acho que ficava só por aqui. Eu acho que fazia aqui só uma subdivisão; se calhar criava uma dança e depois criava uma área com um trabalho mais expressivo. (Tipo Expressão corporal?) Por exemplo, por exemplo. Mas diferenciado. Sim porque acabamos por ter aqui misturado. Aquela dança mais criativa. Um trabalho de conhecimento do corpo, diferenciado. Porque às tantas não é dança, mas também é dança, é expressão, mas é diferente, onde se trabalha mais a criatividade, onde se trabalha outro tipo de valências que estão aqui incluídas e que também se pode incluir noutras coisas, mas que podia ser melhor trabalhado e que se podia dar mais importância.

AR1

A Professora com uma elevada pontuação na IE vai mais longe e aponta o desfasamento que existe entre as matérias nucleares propostas no CNEF e a motivação dos seus alunos. Segundo esta professora é preciso:

A nível de inovação? É assim, eu acho que algumas coisas estão, a nível de extensão curricular, eu não dissocio das matérias alternativas. Eu dou golfe na minha escola. Eu dou golfe na minha escola. Por exemplo, porque está muito enraizado, a questão da moita é muita tourada, muito touro, muito sevilhana, etc. Eu acho que também é importante, nós darmos aos alunos, nós percebermos o contexto em que eles estão. Eu estou numa escola em que o programa é este e eu só dou isto! Não, têm que ter outras vivências. Estas estão aqui na extensão e eu acho que engloba tudo, não nenhuma modalidade completa e isto tudo é o ecletismo.

IE1

A própria professora aponta na sua entrevista que leciona outro tipo de matérias que não estão no currículo formal aproveitando a ligação da escola com a comunidade educativa.

E através dos contatos que eles têm e disponibilidade que a Câmara também, por acaso temos essa facilidade e essa relação com a Câmara muito boa. Temos conseguido fazer coisas, pá, essas extraordinárias. Modalidades como a equitação, foi das que marcou mais os alunos e essa turma especificamente. Depois existe, ainda nem o *body combat* andava aí muito em voga nos ginásios, já alguém tinha feito e então trouxe isso. O *body pump*, fomos para um ginásio mesmo. Eles conseguiram, dois andavam num ginásio e conseguiram que a turma toda fosse para o ginásio fazer *body pump* e aeróbica. Nós deslocamo-nos da escola.

IE1

Ainda no seguimento desta discussão, percecionamos e categorizamos as matérias que os professores dão menos importância e excluíam do currículo. As matérias que os entrevistados apontam como menos importantes, sem nenhuma ordem específica de prioridade são:

- O Basebol;
- O Hóquei em Campo;

- O Corfebol;
- A Ginástica;
- A Ginástica Rítmica Desportiva;
- Os Jogos tradicionais e populares.

As três primeiras matérias são justificadas por parte dos professores como sendo matérias que não são adequadas à cultura do nosso País e que foram importadas de outros Países como os EUA (basebol), a Holanda (corfebol) e a Inglaterra (Hóquei em campo). São por isso apelidadas por estes professores de matérias com fraca expressão cultural.

É assim, eu, para ser franco...nós sabemos que podemos ir longe até em alta competição...No Futebol sim, no volei, quer dizer a nossa média de alturas é..., mas já temos atletas de alta competição, mas não são assim o da média europeia, no Basquete também, no Andebol sim, o Corfe é para esquecer (há experiências, mas isso está muito pela rama...). O corfebol para esquecer, Hóquei em campo também, e eu punha o Hóquei em patins, o Andebol, o Basquete, o Volei e o Futebol, também só aqui já eliminei 1, 2, 3 modalidades. Pronto!

IE2

Um outro discurso elucidativo sobre a exclusão destas matérias é o discursos de RS2 quando adianta que:

O basebol usei há muitos anos no INATEL e é uma coisa engraçada, agora em termos curriculares não vejo que... E o Hóquei em campo, agora a nossa escola sofreu obras e perdemos os *stiques* todos, *stiques* e patins deixamos de ter

RS2

Em relação às matérias que se consubstanciam nas atividades gímnicas, são dois os argumentos que prevalecem na opinião de duas professoras; a natureza da modalidade (técnica) e a população alvo:

Na ginástica, se calhar não dava tanto peso à rítmica.

PA1

A ginástica, eu acho que a ginástica faz todo o sentido ao nível do 1º ciclo, do 2º, a partir daí, eu acho que é tão específico, o insucesso é tão grande que só leva à desmotivação dos miúdos porque é difícil aquilo que eles pedem no programa em termos de realização, portanto ahhhh, acho que deveria ser reduzida a importância dada à ginástica ao nível do secundário, mas dar-lhe mais importância no 1º ciclo e no 2º ciclo do ensino básico. Eles estão numa fase de desenvolvimento que eles estão sedentos de receber este tipo de aprendizagem, ou seja, são as melhores idades para desenvolver as diferentes capacidades coordenativas. No secundário já acaba por ser limitado.

PN2

Por último, um professor excluiria os jogos tradicionais e populares, que apesar de se constituírem como uma herança social, cultural e histórica do nosso povo, são pouco valorizados pelos professores de EF. São vistos essencialmente como uma matéria que pode ser operacionalizada a nível extracurricular.

É assim: excluiria os jogos tradicionais e populares.

PN2

É um facto que existe uma grande diversidade de opiniões em relação àquilo que deve ou não ser ensinado na disciplina de EF. Continua a existir um grande debate entre professores que defendem as «matérias tradicionais», sobretudo os professores com grande pontuação em MD, com a argumentação que são essas as matérias que o CNEF considera como obrigatórias e nucleares e as «novas matérias» que estão (como alternativas) ou não representadas no CNEF. Esta última posição é muito defendida principalmente pelos professores que professam uma orientação AR e IE. Passados 24 anos dos primeiros PNEF e 14 da revisão feita a esses mesmos programas, consideramos necessário uma terceira revisão com a participação de todos os intervenientes neste processo educativo, em que os estudantes do ensino secundário não podem ficar ausentes deste debate curricular. A fundamentação principal para que algumas matérias do currículo não sejam operacionalizadas continua a assentar numa argumentação muito antiga: - a falta de “infraestruturas desportivas” e “material didático”. Consideramos que em 2015, esta, é uma falsa questão, já não se trata de uma questão de recursos materiais porque existiu um grande desenvolvimento nesta área.

É certo que os recursos podem estar longe de serem os ideais, mas muitos continuam armazenados nas estruturas de EF, sem ninguém que os utilize. Este já era um argumento em 2003 para a não operacionalização do programa. Outro dos argumentos que poderíamos invocar é a falta do conhecimento programático e logo a não operacionalização do currículo, contudo, os estudos realizados (e.g. Neves, 1995; Vieira, 2003) demonstram que os professores têm um grande conhecimento do currículo que têm que implementar. É desta feita que nos permitimos afirmar que as OE têm de algum modo influência na escolha das matérias a lecionar.

Questionámos ainda, os professores em relação às matérias que mais operacionalizam nas suas aulas (quadro 76), quais aquelas que acham que motivam mais os seus alunos (quadro 77), e finalmente as que os professores pensam ser as que os alunos podem praticar mais tarde em ordem a um estilo de vida ativo (Quadro 78).

Estas questões tinham o objetivo de interligar estas três ordens de grandeza do conteúdo da EF: Operacionalização – Motivação – Vida ativa quando considerado o pensamento dos professores (Quadro 79).

Quadro 76 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria operacionalização

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Matérias/ Conteúdos	Opera- cionalização	Função programa	x													
		Redefinição curricular	x													
		Roulement de espaços	x													
		Importância equilibrada	x								x					
		10º ano	x			x										
		JDC		x	x	x	x		x	x					x	x
		Atletismo		x	x	x	x	x					x			
		Ginástica		x	x	x	x	x	x		x	x	x			
		Grupo disciplina			x											
		Material didático e instalações				x	x	x					x			
		Nucleares						x								
		Corfebol						x		x		x				
		Rugby										x				
		Dança				x		x			x	x				
		Inovação				x	x					x	x	x		

Em relação à operacionalização das matérias de EF percebemos, claramente, que os resultados encontrados estão em concordância com os dados encontrados na etapa extensiva da nossa investigação, aquando do estudo do currículo operacional do ensino secundário geral. Assim, podemos afirmar que o currículo encontrado para este ciclo de ensino é excessivamente desportivo. Constitui-se por jogos desportivos coletivos que são operacionalizados por 9 professores em 14 (64,2%), por atletismo, 50% dos inquiridos e pela ginástica que é ensinada por 10 professores (71,4%). Este aspecto é bem perceptível no discurso de MD3:

São os desportos coletivos e a corrida de resistência. O atletismo e a ginástica.

MD3

Ao questionarmos do porquê desta operacionalização, o professor é categórico na sua explicação:

Porque são as que também têm mais peso nos programas, são as matérias nucleares dos programas. São os jogos desportivos coletivos, o atletismo, a ginástica, depois também há as atividades rítmicas expressivas, a dança, e eu dou também, mas são as matérias nucleares dos programas, eu cumpro as normas dos programas, como nós cumprimos aqui na escola.

MD3

Em relação às matérias que mais motivam os estudantes, começamos a constatar a divisão que os professores fazem em relação ao género. Percebe-se que os professores percecionam o voleibol, a dança e a ginástica artística como mais adequada e que mais motiva o género feminino, enquanto o futebol e o futsal são matérias mais motivantes para o género masculino. Não podemos deixar de assinalar de novo os jogos desportivos coletivos (50%) como sendo uma matéria que os professores pensam ser mais motivante para os alunos. Particularmente, os professores com um forte enfoque na MD e IE. Os professores destacam o voleibol como a matéria preferida dos alunos (28,5%).

Quadro 77 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria motivação

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Matérias/ Conteúdos	Motivação	JDC II	x	x	x								x	x	x	x
		Hóquei em Campo					x									
		Voleibol						x	x	x	x					
		Futebol e futsal masculino		x				x		x	x					
		Voleibol feminino		x												
		Atletismo e ginástica		x												
		Atletismo II			x			x								x
		Ginástica de aparelhos	x										x			
		Ginástica artística feminina								x						
		Dança II				x			x			x				
		Dança /feminino	x													x
		Badminton	x										x			
		Escalada					x					x				

Em relação às matérias (que os professores pensam) que os alunos poderão vir a praticar no futuro e consequentemente funcionarem como suporte para um estilo de vida ativo são, por ordem decrescente, as seguintes:

- Dança (57,1%);
- Atividades de exploração da natureza (35,7%);
- Natação (37,7%);
- Atletismo (21,4%);
- Jogos desportivos coletivos (21,4%), e nestes;
- Futebol (14,2%).

Quadro 78 Quadro síntese sobre as matérias/conteúdos de EF – categoria vida ativa

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Matérias/ Conteúdos	Vida ativa	JDC III				x	x								x	
		Futebol	x											x		
		Atletismo III			x		x	x								
		Dança III	x	x		x	x		x		x		x	x		
		Atividades de exploração da natureza				x		x		x	x	x				x
		Natação	x		x								x	x		x

Vejamos alguns pensamentos dos professores em relação a este respeito:

Três grandes atividades: futebol; natação e a dança.

MD1

Então o que é que acontece, o que se verifica é que eles vão fazer aquela que a gente possa encaixar com maior relevância é as atividades rítmicas expressivas, até porque a exigência em termos motora é mais baixa, a nível competitivo não se coloca do mesmo modo. A própria sociedade aceita isso com naturalidade. Existem academias e clubes abertos nesse sentido.

MD2

Natação, só que não se dá. E depois é o atletismo, é o mais simples, é a corrida. É o que eles vão fazer. É corrida, os que não tiverem dinheiro, os que não tiverem ninguém, vão para ginásios, etc. é mais aqui na base do atletismo que não implica um clube e que não implica uma organização formal por trás. Estou a falar da prática de manutenção.

MD3

Melhor esse papel, os jogos desportivos coletivos e não só também aqui as atividades de exploração da natureza, muitas vezes há pessoas, que até não têm o espírito desportivo muito desenvolvido, mas acabam por encontrar nos estilos de vida saudáveis, a nossa disciplina também acaba por incentivar, não é? A um estilo de vida desses e as atividades de exploração da natureza acho que sim, acho que se deve sempre incluir.

E muitas vezes os alunos não têm oportunidade...eu por exemplo vou fazer uma visita de estudo ao “campo aventura de Óbidos” e consigo desenvolver a matéria de ensino de orientação, montanhismo porque eles fazem escalada, rappel, slide que aqui até não está, mas que eu incluo sempre, num carácter mais lúdico ponho o paintball, não consegui a canoagem, acabava por encarecer bastante, também é uma das matérias que eu gosto sempre de incluir, ahm, e penso que só. . Salsa e meregue. Por exemplo em relação às danças africanas eu também tenho facilidade e também já dei em academias, porque muitas vezes as pessoas olham para estas danças, e acaba por ser uma dança tradicional, nós damos a portuguesa e não as africanas e muitas vezes a dança africana nestes contextos de bairro, de TEIP, de intervenção prioritária, acabam por motivar muito os alunos.

PA1

Eu acho que é assim, se nós conseguirmos diversificar ao máximo as atividades físicas dentro da escola, eu acho que os miúdos aderem muito mais, gostam muito mais de vir para as aulas porque sabem que de vez enquanto também fazem uma coisa nova e é pá eu estou muito convicta que se eu, por exemplo, se eu tivesse aqui escalada, eles iam adorar, como gostam da patinagem artística, como iriam gostar da natação, muitos deles nunca fizeram natação, nem fazem ideia do que é nadar. Há miúdos que apesar de estarmos em Lisboa, nunca saíram daqui.

PA2

Aquela que eu acho que é mais fácil e mais barato e que pode chegar a toda a gente é o trabalho de *jogging*, é o atletismo porque é aquela que conseguimos chegar a toda a gente, por exemplo eu posso ter aqui dois alunos que adoram jogar andebol. O Barreiro não tem tradição de andebol, não tem tradição de andebol e, portanto, eles podem adorar jogar andebol, mas não vão encontrar nenhum sítio para jogar andebol.

RS1

Eu por acaso tenho dificuldade em te responder Fernando porque há miúdos que praticam determinados desportos, a ginástica, a dança, desportos coletivos o que quer que seja e que acaba o 12º e vão para a universidade e que continuam a praticar é verdade. Se não praticavam e se passaram a praticar porque gostaram daquilo que fizeram na escola, acredito que haja em termos de dança e de ginásio, os *hip-hops* e não sei que mais, até é verdade, eu sei que isso acontece.

RS2

Olha aqui as atividades de exploração da natureza, por exemplo, por uma razão simples, porque não têm que pagar nada para fazer uma caminhada. Nós temos aqui parques que deviam ser aproveitados para se fazer marchas, para se fazer uma orientação...e não é preciso muito dinheiro, não é preciso muito material. Aqui nestas atividades de exploração da natureza...

RS3

As atividades de exploração da natureza e as atividades rítmicas expressivas.

AR1

Aquilo que eu vejo que eles possam fazer mais, pode ter a ver com as atividades de exploração da natureza. Tem a ver com o fato de eles conseguirem identificar e tirar prazer de fazer uma caminhada, de eles perceberem que só de fazer uma caminhada, ir andar na praia, andar no paredão, ir dar uma volta ao Parque da Paz, podem fazer sem qualquer custo, sem qualquer compromisso.

AR2

Essa é uma questão, sempre que eu tento, o que eu acho que eles conseguem fazer melhor lá fora são os individuais.

IE1

Eu, sinceramente, acho que é o Futebol, no caso dos rapazes...a natação as miúdas adoram muito...A Natação. E isto, pronto, porque a Ginástica é para esquecer, a Dança... e tudo o que eu falei que é a pagar

IE2

Eu continuo, eu acho que continuo nos desportos coletivos, eu acho que sim.

PN1

As atividades de exploração da natureza são aquelas que nós conseguimos, que os miúdos conseguem de uma forma mais autónoma, (...), ou seja, facilmente tu podes fazer uma caminhada junto à praia, vais fazer uma corrida, sobes e desces o monte, vais fazer a travessia de uma serra, ou seja não precisa, não é precisar de ninguém...enquanto as outras há mais condicionantes, daí eu valorizar muito as atividades de exploração da natureza.

PN2

Quadro 79 Quadro síntese da relação entre a operacionalização, a motivação e a vida ativa

MATÉRIAS					
Operacionalização	%	Motivação	%	Vida ativa	%
JDC	64,2	JDC II	50,0	JDC III	21,4
Corfebol	21,4	Hóquei em Campo	07,1	Futebol	14,2
Rugby	07,1	Voleibol	28,5	Atletismo III (corrida)	21,4
Atletismo	50,0	Futebol e futsal masculino	28,5	Dança III	57,1
Ginástica	71,4	Voleibol feminino	07,1	Atividades de exploração da natureza	35,7
Dança	28,5	Atletismo e ginástica	07,1	Natação	35,7
		Atletismo II (saltos e lançamentos)	21,4		
		Ginástica de aparelhos	14,2		
		Ginástica artística feminina	07,1		
		Dança II	21,4		
		Dança /feminino	14,2		
		Badminton	14,2		
		Escalada	14,2		

Existe uma discrepância no discurso dos professores quando comparamos as dimensões de análise «operacionalização», «Motivação» e «Vida ativa» Verificamos, quando analisado o quadro 79, dois exemplos elucidativos deste facto.

Em relação à dança, que é matéria obrigatória desde o 1º ciclo do ensino básico até ao 12º ano de escolaridade do ensino secundário, e que:

- 28,5% dos professores operacionalizam esta matéria na sala de aula;
- 14,2% consideram-na mais motivante para as raparigas;
- 21,4% consideram-na motivante para os alunos em geral;
- 57,1% reconhecem que é esta matéria que os alunos vão praticar na sua vida futura.

É este último valor que assume particular relevância nesta discussão. Trata-se do dobro em relação à percentagem considerada no currículo operacional para esta matéria.

Já percebemos o raciocínio dos professores em relação às potencialidades que estas atividades rítmicas expressivas têm no futuro dos estudantes, para que se mantenham ativos. Gostávamos, contudo, de apresentar alguns exemplos em relação à dança como matéria “sensível” a operacionalizar na aula (desvalorização da matéria em relação a outras; preconceito e desmotivação do género masculino):

Atividades rítmicas expressivas, sim, acabei até por não tocar muito porque praticamente têm desaparecido das escolas e agora com a introdução dos cursos profissionais, os CEF, o programa sugere que sejam abordados e que essas matérias sejam realmente dadas. Acontece que os professores já começam, esta nova geração, a ter uma formação académica, nestas áreas. Acho que sim, que são enriquecedoras, mas ainda não sou da opinião que elas devam valer em termos de desempenho escolar dos alunos como realmente as outras, em termos individuais e coletivas...

MD2

Gosto muito da parte da dança porque eu acho que é uma área onde existe ainda muito tabu e muita ideia pré-concebida relativamente à dança. Eu vivenciei isso com o meu filho. O meu filho aos cinco anos quis ir para o ballet, aos seis, dos 6 aos 7 andou no ballet. E depois desistiu porque os rapazes da turma gozavam com ele, portanto se eu aos 30 anos tenho a capacidade de perceber que são os outros colegas que estão errados, eles aos 7 anos não têm estrutura ainda para perceberem isso, então quis sair, mas continua a gostar de dançar, ou seja, e quando eu ponho os miúdos, fazemos desde as danças sociais, faço dança tradicional portuguesa, dança tradicional de outros países, dança criativa, ahh, e, e, vai apelar muito, não só aos miúdos destruírem determinados tabus e ideias pré-concebidas até relativamente àquilo que é a dança, mas também explorar aspetos da autoestima e da confiança e da perda da vergonha, porque os miúdos têm muita vergonha de se expor. Há miúdos que dançam em casa sozinhos e depois quando são confrontados: “ok, agora tens aqui a tua turma, tens que dançar”. Mesmo que seja só uma coreografia, estes aspetos da autoconfiança são muito bem trabalhados nas atividades rítmicas expressivas.

AR2

Conseguimos comprovar a matéria de “dança” vista aos olhos de um professor que é representativo da AR e que a considera como um meio de aumentar a confiança e aperfeiçoar a autoestima dos alunos. Constatemos outros dois exemplos onde o principal problema continua a ser a rejeição da matéria por parte dos rapazes.

A dança é sensível porque os adolescentes regra geral, gostam de dançar na discoteca, alguns, não é? Nesse convívio, mas os rapazes, principalmente, rejeitam. Rejeitam, mas também é assim, o programa, o programa, possibilita nós fazermos essa abertura de acordo com as preferências deles e eu consigo porque já fui a algumas ações de formação, mas poucas, e devido a minha formação familiar, a dança foi uma coisa muito desenvolvida. (risos), porque os meus pais gostavam muito de ir a bailes na altura, eu sempre os acompanhei.

IE1

As Danças, tem sido uma experiência nova muito interessante, e que eu, cá está...eu utilizo a Dança neste sentido: se eu lhes disser “vamos fazer Dança, folclore, etc...” ...os rapazes é aquela atitude logo “professor, deve estar a achar que eu sou bailarino, maricas, não sei quantos...” Então, umas brincadeiras, com uns passos, de valsa ou de folclore...eles, de repente, dizem “Eh pá, então? Estamos a dançar!”. Eles entram na Dança!

IE2

Um facto que nos parece importante referir é que as novas modalidades que aparecem no mundo do *fitness/wellness* como o *Body Jam*, que é uma mistura de diferentes estilos de dança como o *Techno*, *HipHop*, *House*, *Jazz* e *Electro*, ou a *Kizomba* e *Semba*, géneros musicais e de dança provenientes de Angola, ou ainda a mediática *Zumba*, que é um programa para fitness inspirado pela dança latina contrastam com a Aeróbica, a Dança Tradicional Portuguesa e as Dança Sociais/ de salão (matérias alternativas) do CNEF. Existe, assim, um grande hiato entre a operacionalização do currículo escolar e as atividades que os jovens adolescentes vão ter à sua disposição na idade adulta. Estamos perante uma desadequação do currículo em relação à valorização e importância social e até mesmo em relação ao que a sociedade oferece em matéria desportiva. E neste caso em apreço, em termos culturais e de lazer. Esta é uma questão contemporânea da disciplina de EF que tem que ser pensada e resolvida.

Utilizando a mesma lógica de raciocínio, em ordem inversa, os jogos desportivos coletivos vão perdendo a sua importância à medida que constatamos o *gap* entre o que é operacionalizado pelos professores (64,2%) e o que se julga vir a ser praticado pelos alunos na idade adulta ou na continuação do ensino projetado ao nível do ensino secundário (21,4%).

É de destacar que os professores mencionam o futebol (14,2%) como um jogo desportivo coletivo que os estudantes poderão praticar na vida futura. A professora de AR1 explica este fenómeno através do seguinte discurso:

O que é que para mim acho que é fundamental... eles perceberem a importância da atividade física como um estilo de vida saudável, como a necessidade que existe em ter uma vida ativa, que até ao 12º ano é obrigatório, mas que a partir daí eles têm a opção se querem ou não querem e eles perceberem realmente a importância de a terem. Mas depois, também, eu sei, que em termos sociais, há aqui uma lacuna muito grande. Nós falamos em ginástica e atletismo e raquetes e combate e depois não temos em termos sociais, espaços, onde eles possam praticar essas coisas, portanto há aqui qualquer coisa que é um vazio enorme. Portanto nós damos estas matérias todas, também em termos sociais, que são importantes eles terem conhecimento, faz parte dos jogos olímpicos e da nossa participação, mas depois, ok, eu gostava de jogar basquetebol e tenho 18 anos, não jogas, ou és federado, ou és muito bom; e mesmo sendo federado e muito bom, aqui no nosso concelho é difícil aos 18 anos. Se calhar em futebol até também, se fores bom, também não tens. Se formos falar no masculino, se formos falar no feminino, então não temos mesmo nada. Não há equipas para fazer. Não há equipas para fazer.

AR1

Concordamos com a professora que é complexo arranjar infraestruturas para a prática dos desportos coletivos e não será fácil reunir um grupo de elementos/equipa para o praticar, à exceção do futsal ou futebol de salão pelo grande impacto que o futebol tem a nível cultural e social.

Em relação ao atletismo, esta relação é igualmente digna de estudo, já que do que é operacionalizado pelos docentes (50%), os alunos preferem (de acordo com os seus professores) os conteúdos técnicos de saltos e lançamentos (21,4%), sendo esta matéria percecionada para um estilo de vida ativo através da corrida de resistência (21,4%).

Os professores elucidam-nas acerca da corrida de resistência como uma atividade a praticar na vida futura. Podemos constatar esta tendência pela quantidade de praticantes nos parques urbanos e espaços exteriores de lazer.

A ginástica é operacionalizada por 71,4% dos professores desta amostra e não tem qualquer expressão na vida ativa dos estudantes.

Nenhum dos professores pensa que esta matéria física desportiva venha a ser útil e praticada pelos seus alunos na vida futura. Este é igualmente o caso das atividades de exploração da natureza num raciocínio inversamente proporcional ao da ginástica. É talvez, mais grave em nossa opinião, uma vez que segundo os professores não é operacionalizado, desta feita não pode ser vivenciado pelos alunos e assim sendo não existe motivação por matérias não lecionadas. Existe a exceção da escalada (14,2%), que segundo dois professores é uma matéria de ensino que motiva os seus alunos. O montanhismo/escalada é uma matéria que faz parte no CNEF das atividades de exploração da natureza. O que nos surpreende mais é o valor 35,7%. Significa que 5 professores dos 14 entrevistados reconhecem que esta é uma matéria que os alunos praticarão quando terminarem o 12ºano de escolaridade.

A natação é o caso mais problemático, uma vez que aparece apenas na categoria de análise “vida ativa” e com uma percentagem de 35,7, sucedendo na escola em projetos individuais ou de grupo. Os professores explicam este caso muito concreto da seguinte forma:

A natação coloco, visto que eu também dou aulas de natação e ainda na semana passada levei os alunos e eles gostaram imenso... fiz uma proposta à parte. Porque eu acho que eles pelo menos num ano letivo podem vivenciar diferentes experiências e diferentes matérias de ensino. A turma adorou e as outras turmas também queriam todas. Fiz uma exposição à Câmara de Almada e consegui levá-los, ter essa autorização.

PA1

Eu não tirava nada, antes pelo contrário, a natação aparece aqui por exemplo, mas a natação não é dada nas escolas e tu sabes perfeitamente disso. Eu lembro-me nestes 20 e alguns anos que só numa escola onde eu estive, que foi em Alcácer do sal que nós conseguimos dar a natação porque a piscina municipal está dentro da escola, foi a única situação. E a natação é uma matéria importantíssima.

RS3

Natação, no 12º, desloco-me sempre para a piscina no Pinhal Novo e fazemos sempre uma sensibilização. Olha nessas atividades que eu estava a dizer. Polo aquático, iniciação à natação, já fizemos hidroginástica, sei lá coisas destas, que eu todos os anos vou com as turmas.

IE1

A questão de extrema importância que importa salientar no que se refere ao currículo como um fator de influência na promoção de um estilo de vida ativo é a seguinte:

- Os estudantes quando terminam o ensino secundário não têm, nem competência técnica para vivenciar as modalidades desportivas oferecidas pela comunidade, nem conhecimento científico-pedagógico para as selecionar.

O que é ensinado, nem sempre é o que mais motiva os alunos e por vezes não tem aplicação prática na vida futura. Salienta-se ainda pelos discursos analisados que os professores que operacionalizam o currículo numa perspetiva desportiva são os de MD e os que tecem muitas pontes com a comunidade educativa são os de IE.

Sugerimos que se acrescente ao modelo descritivo de currículo (Carreiro da Costa, 2001) um outro nível, que designamos por currículo funcional para a vida ativa (figura 131), definido pela capacidade que os alunos têm de incluir com autonomia e competência os conteúdos aprendidos, neste caso na EF, nos diferentes contextos (lúdicos e desportivos) da comunidade. O que é desejável é que a área de congruência (a) entre estes quatro níveis de currículo seja cada vez maior.

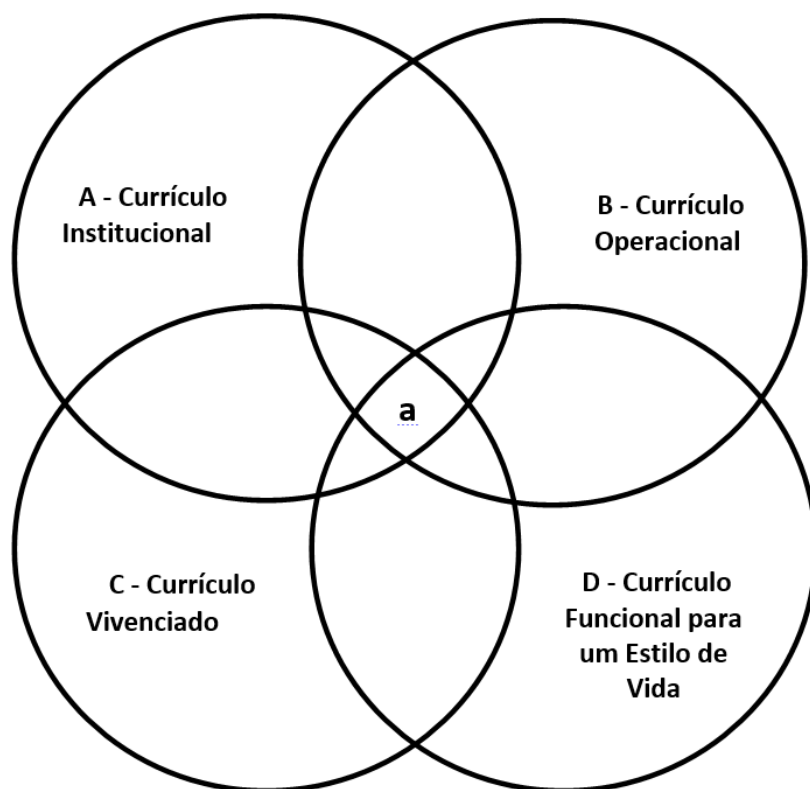


Figura 131 Modelo descritivo de currículo para a promoção de um estilo de vida ativo

4. O planeamento dos professores do ensino secundário geral e os modelos de opção curricular utilizado no ensino do 11º ano e 12º ano de escolaridade

Quisemos saber as prioridades dos professores entrevistados quanto às suas *decisões pré-interativas* no intuito de realizar a relação com as suas OE. Para isso desafiamos os professores a priorizarem por ordem de importância essas decisões. O que é que nunca podia faltar nas suas aulas quando consideravam a sua planificação foi o mote de abordagem estratégica a este assunto. Tratou-se de questões muito fechadas quanto à prioridade escolhida, mas aberta na forma como os professores justificavam e argumentavam as suas preferências. Assim o tratamento de dados permitiu encontrar as seguintes prioridades de planeamento: primeira prioridade (quadro 80), segunda prioridade (quadro 81) e finalmente, a terceira e última prioridade dos entrevistados (quadro 82).

Quadro 80 Quadro síntese sobre o Planeamento – 1ª opção dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Planeamento	1ª Opção	Transmissão de conteúdos	x													
		Recursos		x												
		Controlo da turma			x											
		Instrução				x										
		Clima de aula					x				x					
		Competição/Cooperação						x								
		Relação professor/aluno							x							
		Organização da classe								x						
		Grupos de nível de aprendizagem										x				
		Tempo potencial de aprendizagem											x			
		Disciplina												x		
		Segurança													x	
		Tempo de transição														x

Quadro 81 Quadro síntese sobre o Planeamento – 2ª opção dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Planeamento	2ª Opção	Clima de aula II	x													
		Avaliação diagnóstica		x												
		Aquecimento			x	x										
		Instrução II					x									
		Aspeto lúdico						x								
		Cooperação							x							
		Objetivos operacionais								x						x
		Prática da atividade física									x					
		Organização da classe II										x				
		Capacidades motoras											x			
		Tempo potencial de aprendizagem II												x	x	

Quadro 82 Quadro síntese sobre o Planeamento – 3ª opção dos professores entrevistados

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Planeamento	3ª Opção	Aquecimento II	x													
		Objetivos operacionais II		x											x	
		Organização da classe III			x											
		Revisão da matéria				x										
		Disciplina II					x									
		Relação professor/aluno II						x								
		Auto-competência							x							
		Cooperação II								x						
		Relação professor/aluno II									x					
		Tempo potencial de aprendizagem III										x				
		Motivação											x			
		Satisfação em relação à EF												x		
		Clima de aula III														x

Como já se referenciou, é nosso objetivo perceber se existe alguma ligação entre este pensamento de pré-impacto e as orientações educacionais (quadro 83)

Quadro 83 Quadro descritivo das opções de planeamento por ordem de prioridade de acordo com as orientações educacionais dos professores

PLANEAMENTO			
OE	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção
MD1	Transmissão de conteúdos	Clima de aula	Aquecimento
MD2	Recursos	Avaliação diagnóstica	Objetivos operacionais
MD3	Controlo da turma	Aquecimento	Organização da classe
PA1	Instrução	Aquecimento	Revisão da matéria
PA2	Clima de aula	Instrução	Disciplina
RS1	Competição/cooperação	Aspeto lúdico	Relação professor/aluno
RS2	Relação professor/aluno	Cooperação	Auto-competência
RS3	Organização da classe	Objetivos operacionais	Cooperação
AR1	Clima de aula	Prática da atividade física	Relação professor/aluno
AR2	Grupos de nível de aprendizagem	Organização da classe	Tempo potencial de aprendizagem
IE1	Tempo potencial de aprendizagem	Capacidades motoras	Motivação
IE2	Disciplina	Tempo potencial de aprendizagem	Satisfação em relação à EF
PN1	Segurança	Tempo potencial de aprendizagem	Objetivos operacionais
PN2	Tempo de transição	Objetivos operacionais	Clima de aula

De forma geral podemos adiantar que as prioridades escolhidas pelos professores se relacionam com os aspetos do conhecimento pedagógico específico e que existe uma terminologia de «cultura física» utilizada que é comum a todos. Se tivéssemos que categorizar de outra forma, diríamos que são observações discursivas que se relacionam com a instrução, com a gestão e organização da classe e com o clima relacional.

O que não nos deixa quaisquer dúvidas é que se considerarmos as respostas prioritárias dos professores de MD, estas, relacionam-se no seu todo, com a matéria e com o controlo da turma para a aprendizagem dos conteúdos. Senão vejamos a justificação dos mesmos para as suas primeiras opções:

Estão ao mesmo nível, estão ligadas é difícil evidenciar alguma. Mas se tiver que tirar mesmo alguma retirava o aquecimento, isto é grave de se dizer, mas a verdade é que sou pago para dar conteúdos, independentemente do clima bom ou mau. Os conteúdos são a razão de ser da escola, daí a sua importância, um pedagogo tem transmitir conteúdos esta é a razão de ser da escola.

MD1

Eu diria que a 1ª são os recursos. Os recursos são a primeira, desde material, temporal. Essa realmente é mesma a primeira.

MD2

O aquecimento, tem que ser sempre muito bem feito. A organização dos alunos. Os meus alunos alinham logo. Não é a tropa, mas alinham logo ali numa linha. Assim que chegam à aula deve sentar-se. Portanto o aquecimento, a organização e depois o controlo da turma. O aquecimento é muito importante, mas o controlo da atividade e a estimulação constante e a motivação deles é mais importante. É eu estar lá, tentando controlar sempre a questão. Tendência para o desvio ou alguns alunos não fazerem nada. Mas temos que lá estar, o nosso papel ali é junto deles mesmo.

MD3

Se continuarmos a analisar o discurso do professor MD2, o Professor que melhor representa a sua OE. Conseguimos precisar exatamente a EF como um processo de treino desportivo:

Não, aqui o nível que eu me estava a referir é a congregação de todos esses indicadores que é o nível de aptidão física que apresenta os alunos, o nível motor que apresenta o aluno da coordenação motora que será bastante diferente se nós estivermos numa modalidade coletiva para uma modalidade das rítmicas expressivas (*componentes críticas* [palavras nossas]). Sim às componentes críticas, sim realmente está bem aplicado o termo e também ter realmente em conta aquilo que é o nível revelado pela experiência. A experiência desportiva, nessa modalidade. Temos muitos alunos que até têm um nível de condição física, de aptidão física bastante alta, mas depois não correspondem na coordenação motora, em termos de determinadas habilidades. Com diferenças muito grandes da manipulação da bola dos pés para as mãos.

Prontos temos isso, mas agora sabemos que há sempre uma aproximação em termos daquilo que são as grandes operações intelectuais. Um indivíduo dotado para fazer grandes exhibições, no caso de manipulação de bola no pé, também as consegue fazer enquanto processamento mental desde que tenha a bola na mão. Pode ter aí algum processo de treino para se adaptar à bola na mão, mas os movimentos, a dinâmica, a decisão, os conflitos que são tomados acabam por ser idênticos. Todo o mapa cerebral acaba por reagir, de algum modo, positivo. E em relação, no fundo, a essa situação que me coloca. Definir as coisas desse modo. Destaquei o primeiro, os recursos, o segundo, a avaliação diagnóstica, fundamental essa avaliação diagnóstica que nos vai dizer, realmente, até onde nós vamos chegar e começar a pensar então como é que vamos planificar para estes grupos, porque depois devo organizar as coisas em grupos e já não é possível. Eles no mínimo são 26 e vão no máximo até 28, 29, então vamos definir grupos que sejam muito próximos e que não haja conflitualidades entre eles. A terceira situação, diria que era então por objetivos. Os objetivos, então aí, teriam que marcar a grande diferença. Porque isto é quase como as capacidades motoras, que são indissociáveis e não podem ser trabalhadas isoladamente. E aqui, realmente, temos estas três, resumindo o próprio assunto.

MD2

Parece-nos que é igualmente elucidativo que as professoras de PA considerem a instrução como prioridade de planeamento. A professora PA1 considera-a como a sua primeira opção enquanto PA2 remete-a para segunda prioridade. A instrução é a forma de comunicar e ensinar os alunos com eficácia. Trata-se de uma técnica de intervenção pedagógica que atravessa as diferentes partes de uma aula de EF pelo que está intimamente ligada à aprendizagem. Aliás PA1 adianta como terceira prioridade a “revisão da matéria” justificando a sua opção da seguinte forma:

no final da aula há a acentuação dos alongamentos em que eu aproveito para retirar dúvidas aos alunos, ver o que é que é preciso trabalhar mais, e eles próprios eles é que vão alongando com os alongamentos que eu vou ensinando nos aquecimentos e eles aplicam. Da revisão no final da aula, sempre, com os alongamentos agora executados pelos alunos enquanto eu vou fazendo a revisão e eles colocam dúvidas.

PA1

Consegue-se traçar uma similitude no discurso destas professoras quando comparadas.

A instrução é uma coisa que eu me preocupo muito. Tem que ser sempre breve, concisa e referir sempre as componentes críticas de uma forma simples e rápida. Para não terem muita informação e para não se perderem, porque muitas vezes quando estamos a dar um feedback, tens que melhorar isto, isto e isto e o aluno já se perdeu. Têm que ser sempre frases muito curtas e objetivas.

PA1

Olha, a mais importante para mim é, para além de tudo o resto, a organização da aula. A apresentação da aula. O que é que eu vou propor aos meus alunos? Como é que eu vou organizar? De que forma é que eu vou transitar? Como é que eu vou gerir isto tudo? A gestão da organização, percebes?

PA2

Ao continuarmos a analisar as opções de planeamento dos entrevistados conseguimos depreender que o termo “cooperação” só começa a aparecer no léxico e consequentemente na nossa sistematização categorial dos professores com a OE de Responsabilidade social. RS1 assiná-la a cooperação que deve existir entre os seus alunos como primeira prioridade, RS2 em segunda prioridade e RS3 em terceira prioridade. O discurso destes professores quanto às suas opções de planeamento é claro e revelador das suas orientações educacionais.

Quando seleciono as atividades a realizar, uma das coisas que eu quero ter sempre presente é competição/cooperação. Eu gosto que os meus alunos compitam saudavelmente entre si. E que cooperem saudavelmente entre si. E nas aulas que tu observaste, tu vês que muitas vezes tem competição, e quando são exercícios critério, normalmente é o que eu lhes digo, utilizo isto e para muitos é considerada uma regra antipedagógica, eu nunca entendi as coisas dessa forma, um exercício qualquer, apenas de remate à baliza, que é um exercício critério de passe e remate, eles fazem sempre duas ou três vezes o passe e o remate só, mas a seguir eu digo: “vamos lá então pôr aqui um pouquinho de pimenta nisto, quem não acertar na baliza, faz 3 cangurus” e eles aqui já estão a competir uns com os outros e estão a competir também consigo próprios.

RS1

Para mim é que eles acreditem que conseguem fazer, primeira coisa. Segundo que todos os outros conseguem fazer, ou seja, se eu consigo fazer, mas o Fernando está com dificuldade eu até vou ajudar para também ele conseguir fazer, porque o objetivo, porque quando eu digo eles conseguirem fazer, não é eles conseguirem fazer bem, é estarem na disposição de quererem fazer.

RS2

Para já a primeira preocupação é que a aula seja a mais diversificada, com exercícios diversificados, com várias situações, para já para que eles não se acomodem, não se encostem uns aos outros. Depois outra coisa importante será nos grupos de trabalho, passa muito por aí. De que forma vou organizar, como vou organizar, quem vai estar com quem. O que poderá acontecer, se este for para ali, penso, penso nisso também.

RS3

Uma outra subcategoria que merece a nossa atenção é a “relação professor-aluno”. RS1 coloca-a em terceira prioridade e RS2 em primeira. A relação professor-aluno pode ser considerada como o ambiente relacional que se cria entre os dois agentes de ensino, em que o elogio se sobrepõe aos comportamentos de reprovação. Trata-se de criar um ambiente positivo em que o encorajamento do professor contribui de forma efetiva para as aprendizagens do aluno. O interessante é que para os professores de RS o enfoque é colocado na colaboração e cooperação que deve existir entre o professor, os alunos, e destes em relação aos colegas da turma e AR situa esta ênfase na capacidade de relacionamento do aluno.

Pela mesma ordem de raciocínio em relação à interpretação das primeiras prioridades dos professores que são defensores da AR, quando consideramos AR1 e AR2 percebe-se que o mais importante para os mesmos, é respetivamente, o “clima de aula” e “grupos de nível de aprendizagem”. Estes pensamentos expressam a grande preocupação que têm em relação ao aluno como ser individual numa aula de EF e são explicados pelos professores através da seguinte argumentação:

Em primeiro lugar é o clima. Sim. O clima, tem que ser um momento agradável. Se não é agradável, acho que está logo tudo muito mal. E depois a prática. Em terceiro, (silêncio), em terceiro, hum, é muito difícil. Em terceiro (risos), o clima engloba o relacionamento entre eles, o relacionamento com o professor, é a forma como sai a informação de uma forma agradável, portanto isso incluo tudo no clima.

AR1

Primeiro tenho que criar níveis para todos os alunos... Porque acho que é importante que cada aluno sinta que tem sucesso ou que o professor o tentou motivar, superar determinado obstáculo e que ele pode não ter conseguido, mas que não porque o professor pôs um nível demasiado exigente para ele ou que esse nível não estava a pensar nele e estava a pensar nos outros. Portanto eu posso pôr um salto ao eixo e ter uma miúda que não faz o salto ao eixo, mas que ela perceba, primeiro que eu não podia pôr uma coisa mais fácil do que aquilo, que há níveis acima disso, mas que aquilo é o mais fácil, e que eu tive ali com ela e ela não conseguiu, do que ela sentir: *ok, eu ainda não consegui fazer o salto ao eixo e o Professor já quer que eu faça um salto entre-mãos no plinto longitudinal, onde eu ainda não consegui fazer um salto ao eixo*. Portanto o aluno sentir que a aula; que os alunos devem ser educados nisto ou seja eles querem a aula para eles e, portanto, a aula nem é só para os bons, nem é só para os maus, e, portanto, sentir que a aula foi pensada para todos ou para quase todos os alunos da turma.

AR2

Em relação aos professores de Integração ecológica, percebemos que as suas opções estão numa triangulação entre a matéria, aluno e contexto. Se subcategorizássemos através das fontes do currículo diríamos que a “satisfação em relação à EF” e a “motivação” se enquadram na *fonte do currículo social*, que a “disciplina” e as “capacidades motoras” se contextualizam no *sujeito/aluno* e finalmente que o “tempo potencial de aprendizagem” (1ª prioridade de IE1 e 2ª de IE2) faz jus à terceira *fonte do currículo*: - *matéria/conteúdo*.

Os professores com um perfil de orientação educacional neutro apresentam opções que não encontramos no discurso dos outros professores. A primeira prioridade para PN1 é a “segurança” e a primeira prioridade para PN2 é o “tempo de transição”. Poderíamos fazer inúmeras ligações implícitas destas escolhas: por exemplo, tempo de transição, melhor gestão de aula, aumento do tempo potencial de aprendizagem; ou segurança, maior disciplina e consequentemente traduz-se num melhor clima de aula propício à aprendizagem. Todavia, as justificações destes professores ficam aquém destes dois raciocínios exemplificados.

No que concerne ao planeamento com referência ao regime de opção curricular escolhido para o 11º ano e 12º ano de escolaridade (quadro 84) gostaríamos antes de apresentar a análise reflexiva dos dados encontrados, citar dois importantes aspetos do CNEF para o ensino secundário. Pode ler-se nas orientações metodológicas em pontos distintos nos PNEF deste ciclo de ensino, o seguinte:

Na organização dos **horários das turmas**, as **turmas do mesmo ano de escolaridade**, especialmente no 11º e 12º anos, devem ter **aulas de Educação Física ao mesmo tempo**. O currículo nestes anos é condicionado pelo desejo de aperfeiçoamento dos alunos nas matérias que mais gostam . . . , o que implica que se encontrem processos que permitam corresponder às opções vocacionais dos alunos. (ME, 2001, p.22)

Estes programas foram elaborados na perspetiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação das acções indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas. (ME, 2001, p.26)

Quadro 84 Quadro síntese sobre o Planeamento – Regime de opção curricular escolhido para o 11º ano e 12º ano de escolaridade

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Planeamento	Regime de opção 11º/12º	Modelo de opção curricular 1	x	x												
		Modelo de opção curricular 2			x	x	x	x		x					x	
		Modelo de opção curricular 3							x							
		Modelo de opção curricular 4										x	x			x
		Modelo de opção curricular 5									x			x		

Do discurso analisado e categorizado nas catorze entrevistas conseguimos classificar cinco modelos de opção curricular utilizados pelos professores, a saber:

Modelo de opção curricular 1 – modelo com referência a uma opção curricular por ciclo de atividades com um tempo de duração próprio e em que a escolha dos alunos está dependente do espaço de aula.

Modelo de opção curricular 2 -modelo em que a escolha dos alunos está condicionada à oferta curricular já definida *a priori* pelos professores e departamento num regime de ciclo de atividades em que as matérias e conteúdos estão definidos por ano de escolaridade.

Modelo de opção curricular 3 - modelo em que não existe um regime de opções no 11º ano e 12º ano, sendo que os professores lecionam todas as matérias à semelhança dos anos anteriores.

Modelo de opção curricular 4 -modelo que indica que a lecionação de apenas dois desportos coletivos poderá levar a uma situação de injustiça na opção curricular dos alunos.

Modelo de opção curricular 5: modelo que refere que as opções curriculares no 11ºano e 12º ano são realizadas de acordo com o Currículo Nacional de Educação Física.

O modelo de opção curricular mais utilizado (42,8%) é o modelo que subcategorizamos como 2. Este é precisamente, pelo que tivemos oportunidade de citar, aquele que vai totalmente contra a filosofia metodológica do CNEF. Não se trata de ciclos de atividades num mesmo ano de escolaridade, mas megaciclos de atividades distribuídos por um ciclo de ensino, tomemos como exemplo o discurso de MD3 e PA2 na explicação de como este regime funciona, tanto a nível do ensino básico, como ao nível do ensino secundário:

Com base no nosso plano plurianual e em função das características da turma seleciono as modalidades que vão ser abordadas. As que nós temos que abordar mesmo. As obrigatórias, mas depois vou dar um diferente peso a essas modalidades conforme as características dos alunos.

Ao nível em que se encontram relativamente a essas modalidades. E é assim que nós fazemos cá, eu e todos os meus colegas. Portanto, nós no 12º ano eles já escolhem mais as modalidades, mas no 10º e 11º, nós temos aquilo padronizado. Nós temos as modalidades nucleares e obrigatórias do quadro extensão da Educação Física e depois os alunos têm por exemplo, nos desportos coletivos, no 10º ano trabalham mais o futsal e o voleibol, no 11º, não é que também não trabalhem o andebol e o basquete, no 11º focalizamo-nos mais no andebol e no basquetebol, agora eu posso na minha turma, se achar que a ginástica está muito deficitária em relação às outras modalidades, dou um bocadinho mais de ginástica e um bocadinho menos de desportos coletivos. Podemos fazer essa gestão, mas não podemos deixar de dar aquelas que nós definimos...definiu-se as modalidades, o tratamento que se deve dar prioritariamente às modalidades em função do 10º, 11º e 12º.

MD3

Não, porque, perante a distribuição horária perante o quadro, perante aquilo que são, nós aqui temos, funcionamos, foram selecionadas matérias para determinados anos, não se ensinam as matérias todas nos anos todos. Portanto há aqui...de acordo com a seleção das matérias que foi feita, algumas não concordo, quando não concordo, não ligo nenhuma, devo já dizer. Porque é assim, por exemplo, vou-te dar um exemplo prático, badminton, é-nos pedido o nível elementar no 9ºano, mas o 8ºano não tem o badminton como matéria nuclear, ou seja, tem o 7º, suspende no 8º e depois passa para o 9º, não concordo. Acho que a progressão não é feita convenientemente, então dou na mesma, sempre que posso no 8º ano, badminton e depois, simplesmente, não faço a avaliação da atividade, mas está lá dada.”

PA2

Um outro argumento desta professora que merece a nossa atenção é o seguinte:

Resultará sempre se aqueles alunos foram alunos naquela escola desde o 7º ano até ao 12º e resultará sempre se os professores forem os mesmos professores dos alunos a acompanhá-los desde o início até ao fim. Não resulta para pessoas novas que chegam como eu, porque não te adaptas com facilidade àquilo. Eu pelo menos não me adapto com facilidade e os alunos que vão de novo para a escola, também não.

Por exemplo eles são fortíssimos na parte da patinagem, um aluno que não teve 7º, 8º e 9º ano na Stuart, chega ali, que é uma das matérias que eles têm, logo patinagem faz mesmo parte, chega ali e *eu nunca patinei*, chega ao 10ºano, os outros levam três anos de vantagem, três anos de avanço. E isso aconteceu-me, apanhei alunos que me disseram: *Ó stôra, mas eu nunca fiz patinagem!* Os outros ali lindos e maravilhosos a patinar porque tinham desde o 7ºano. Isto para mim, essas opções, isto, isto e isto é que é, e mais, eles fazem isso e isso é que é dado e avaliado, nem sequer tens uma matéria alternativa.

PA2

Neste último argumento trata-se de cumprir o princípio da verticalidade do currículo. No entanto cremos que nos exemplos expostos, cuja opção é o modelo curricular 2, o que está em causa é o princípio da continuidade das aprendizagens e a inclusão dos estudantes com maior dificuldade nas aprendizagens ou com menor afinidade para a prática de determinado conteúdo. Em relação à motivação para a prática, nem tanto porque conseguimos perceber que qualquer um dos modelos curriculares praticados pelos professores no ES, na sua expressão mais purista tem vantagens neste aspeto. Um mais associado a um modelo de instrução de EF designado por multiactividades (Metzler, 2011) motiva os alunos na medida em que numa aula politemática acentua-se a variedade de estimulações através da oferta curricular que é dada (modelo curricular 5). E outro, mais ligado à educação desportiva (Hastie, 2012) onde se acentua uma maior referência cultural desportiva e possibilidade de simular o ambiente desportivo na sua expressão mais formal motivando os alunos para a prática (modelo curricular 1 e 2).

5. A coeducação no ensino da EF

Em relação a esta dimensão do nosso estudo, apresentam-se três importantes aspetos e que pretendemos relacionar com as OE dos professores:

- a) A opinião em relação à coeducação;
- b) A operacionalização de estratégias pedagógicas para ensinar os rapazes e raparigas em conjunto na aula de EF;

c) A adequação das matérias de ensino da EF ao género.

Do quadro 85 constata-se que a única professora que é contra a coeducação é a docente de AR1

Quadro 85 Quadro síntese sobre a coeducação – categoria separação das aulas de EF por género

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Co- educação	Separação por género	Concordo/ separação									x					
		Discordo/ separação	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x

Esta professora apresenta a sua concordância em separar o género na EF da seguinte forma:

Eu aí, vou ser muito polémica, eu acho que sim, devia ser separado. Porque claramente há modalidades que são mais típicas de raparigas e modalidades que são mais típicas dos rapazes.

AR1

Verifica-se claramente, no discurso desta professora, uma preocupação com a realização das raparigas nas aulas de EF. A docente vai mais longe e opina em relação à avaliação na disciplina, argumentando que os rapazes têm direito a evoluir de acordo com as suas potencialidades, assim como as raparigas de acordo com as suas. Segundo o seu pensamento existe ainda um argumento mais forte que julga importante que se reflita: - as raparigas são prejudicadas no processo avaliativo quando juntas e comparadas com os rapazes:

O futebol é tipicamente masculino, não há volta a dar, eu não tenho alunas, ou raramente tenho alunas no nível avançado no futebol, claramente, e tenho imensos rapazes no nível elementar e avançado no futebol e as miúdas não. E por mais que se tente com cooperação, os níveis são muito díspares. E eles têm direito a poder avançar nessa modalidade e elas têm direito também a avançar nessa modalidade, mas com um nível completamente diferente.

Acho. Eu acho mesmo. (quando questionada se achava que as raparigas ficam a perder neste processo). Eu sei que isto é muito polémico. Mas eu não tenho muitas dúvidas e sou sincera. Por mais, eu sou mulher, portanto estou à vontade para o dizer, pelos critérios de avaliação que eu tenho atualmente na minha escola, as melhores notas que eu tenho são de rapazes.

AR1

Não temos dúvidas que esta posição da professora tem muito a ver com o seu perfil de orientação educacional. Se pensarmos que a AR é uma OE que pressupõe a atividade física e o desporto como um meio para que os alunos aprendam a ser independentes, responsáveis, autónomos e a perceberem como se autodirigirem, a explicação da professora sobre a questão da coeducação ganha uma percetibilidade maior:

Até porque também há o desenvolvimento pessoal e é importante trabalhar com os dois géneros, não é? E a maior parte das vezes há uma tendência quase natural para fazer grupos só de rapazes e só de raparigas por essas características que eu disse. Mas também é importante em termos de desenvolvimento pessoal e social que os grupos sejam heterogéneos em termos de género. Portanto gerir isso, tem que ser equilibrado, não é? Portanto há aulas que realmente é por níveis e normalmente aparece um grupo de rapazes, os melhores, que são onde se vê o nível elementar e avançado. Mas se calhar aparece um grupo mais heterogéneo, e aparece um grupo mais de rapazes e raparigas, e normalmente um grupo mais fraco, é só de raparigas.

AR1

Assim sendo e porque este argumento tem validade e faz sentido nas experiências profissionais, podemos perceber que os professores encontram estratégias para diminuir este (des)equilíbrio entre os géneros na sua disciplina. É interessante que as suas posições deixam antever uma conceção em relação a esta questão que tem sido tão estudada em EF (e.g., Flintoff & Scraton, 2005; 2006). Trata-se de uma problemática que deve ser resolvida uma vez que as alunas abandonam mais cedo a atividade física, tornando-se mais sedentárias e inativas prejudicando a sua futura saúde. Outra teoria que devemos ter em conta é que as estudantes tendem a valorizar as atividades não competitivas do currículo (Flintoff & Scraton, 2006).

Da leitura da parte extensiva da nossa investigação percebemos que a oferta curricular que é mais valorizada pelos professores é exatamente aquela que tem uma forte componente competitiva (Jogos desportivos coletivos). Vejamos as estratégias de ensino que são utilizadas pelos professores entrevistados quando considerada esta diferença de capacidades entre rapazes e raparigas (quadro 86).

Quadro 86 Quadro síntese sobre a Coeducação – Operacionalização

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Co- educação	Opera- cionalização	Nível de aprendizagem	x		x	x	x	x		x	x	x				
		JDC condicionados	x				x			x		x	x	x		
		JDC condicionados ao género	x	x								x		x		x
		Torneios de JDC	x	x			x									
		Equidade na avaliação	x													
		Igualdade nos objetivos	x													
		Diferença no género		x			x		x					x		
		Diferenciação de objetivos		x								x				
		Progressão na aprendizagem		x				x			x					
		Nível de habilidade		x	x				x							
		Ensino em coeducação		x	x	x	x			x						

Nesta operacionalização destaca-se por ordem decrescente de frequências relativas as seguintes subcategorias:

- Nível de aprendizagem (57,14%) - Organização em grupos de acordo com o seu nível de aprendizagem. Podem ser grupos homogéneos, com o mesmo nível de aprendizagem ou heterogéneos, com diferentes níveis de aprendizagem.

- JDC condicionados (42,85%) – Ensino dos jogos desportivos coletivos condicionados como forma de estratégia utilizada para ensinar os rapazes e raparigas em conjunto.

- JDC condicionados ao género (35,71%) - Ensino dos jogos desportivos coletivos de forma separada consoante o género. Jogos só de rapazes e jogos só de raparigas.

- Ensino em coeducação (35,71%) - Ensino com solicitações para ambos os géneros e em conjunto.

- Diferença no género (28,57%) - Existem diferenças entre os rapazes e as raparigas na EF, nomeadamente ao nível da aptidão física e das habilidades técnicas.

- Progressão de aprendizagem (21,42%) – Importância da progressão que os alunos fazem na aprendizagem independentemente do género.

- Nível de habilidade (21,42%) - Exercícios diferenciados consoante esteja a ensinar os rapazes ou as raparigas.

- Torneios de JDC (21,42%) - Torneios de jogos desportivos coletivos mistos sem qualquer restrição.

- Diferenciação de objetivos (14,28%) - Objetivos diferentes para os rapazes e para as raparigas.

- Igualdade de objetivos (7,14%) – Objetivos iguais para os rapazes e para as raparigas.

- Equidade na avaliação (7,14%) - A avaliação das matérias é feita exatamente da mesma forma independentemente do género.

Percebe-se pelas subcategorias mais valorizadas pelos professores que existe um problema que é necessário resolver em relação aos alunos menos hábeis e competentes em determinadas matérias de ensino, vulgo modalidades desportivas. Neste caso específico, não se quer realizar grandes dissertações sobre o género em contexto de aula e das relações que se estabelecem entre rapazes e raparigas na prática das atividades físicas.

Queremos, contudo, evidenciar que o currículo, bem como as orientações educacionais dos professores pode estar a ditar a desmotivação, a falta de equidade e inclusão de alguns grupos minoritários (como as raparigas). Não nos parece que a operacionalização do currículo com as estratégias didáticas apresentadas possa mudar o descontentamento deste grupo em relação às experiências vividas na EF. As raparigas, ainda que tenham uma consciência de que é necessário um estilo de vida ativo, segundo Flintoff e Scraton (2001) têm tendência a suportar experiências desagradáveis na aula de EF e a procurar atividades físicas extraescola. Mas analisemos atentamente alguns exemplos de cada uma das subcategorias mais expressivas. No que se refere aos *grupos de nível de aprendizagem* é algo que está muito enraizado no ensino em Portugal por normativo (decreto-lei 6/2001) onde desde a reforma de 89 se procura diferenciar os alunos de acordo com as suas necessidades educativas, culminando com a gestão flexível do currículo e uma reorganização profunda do ensino básico em 2001 que teve consequências no ensino secundário. Os próprios níveis de diferenciação curricular (introdutório, elementar e avançado) do CNEF pressupõem esta diferenciação pedagógica em sala de aula. Mas nem todos os professores perfilham esta ideia e assumem, que ainda que as alunas necessitem de adaptações a exercício técnicos individuais e que seja necessário condicionar os jogos desportivos coletivos de acordo com as suas dificuldades, os objetivos a atingir e a avaliação proposta na disciplina são os mesmos que os seus colegas do género masculino. Esta ideia é exatamente oposta àquela que a professora de AR1 expõe e são os seus colegas de profissão com a OE de MD que a defendem.

Faço da seguinte forma, para minimizar a supremacia no jogo, condiciono aqueles que estão mais aptos. Mas nem sempre é assim, por vezes jogam rapazes com rapazes de forma livre, por vezes as meninas jogam entre elas e por vezes faço equipas mistas. Faço um torneio sem restrições. Em termos de avaliação, já agora, são os alunos avaliados todos nas mesmas condições, eles vão concorrer todos para o mesmo e, portanto, o que tenho que dar dou e o que tenho que avaliar avalio. Por exemplo uma bola vem alta, o aluno tem que cabecear, seja rapaz ou rapariga a solução correta para aquela situação de aprendizagem é cabecear, se o fizer muito bem, se não tem uma avaliação negativa naquela situação de aprendizagem. Todos têm os mesmos objetivos e todos têm que cumprir, seja rapaz ou rapariga.

MD1

É interessante ainda denotar que são os professores que valorizam o conhecimento que promovem torneios de jogos desportivos coletivos nas suas aulas, em particular MD1, MD2 e PA2.

Dentro da própria modalidade que estamos a abordar, no exemplo do futsal, jovens masculinos, a maioria revela uma aptidão muscular acima daquilo que são a média do feminino. Aí já os colocam numa desigualdade. Em termos energéticos o masculino tem uma maior resistência, uma maior preparação e já os coloca realmente, nesse ponto de vista superior e a diferença ainda se acentua mais quando é a nível técnico, a relação com a bola. Ora então, se nós temos uma situação de jogo que é altamente complexa, com imensas variáveis e se queremos que a participação seja alta em termos dos dois géneros, que se mantenham motivados, há coisas que não se conseguem obter. E então de maneira que não se consigam obter, alguns no fundo têm que se separar, jogarem no feminino, só o feminino, jogarem no masculino só o masculino e isso realmente é a solução para combater todas as imperfeições.

MD2

Reparemos que as palavras «desigualdade», «superior» e «imperfeições» sem as tirar do contexto em que foram ditas revelam uma ideologia da parte do professor em que evidencia as diferenças como imutáveis, naturais e estereotipadas. Não são mais do que padrões herdados familiarmente e comumente aceites pela sociedade. Os próprios estudantes têm a perceção desta desigualdade, atribuindo às atividades físicas uma adequação própria de cada um dos géneros (Gomes; Marques & Nunes, 2003) Mas a EF não se trata apenas de desenvolvimento técnico e tático, mas de desenvolver atitudes de cidadania, princípios e valores para a igualdade. Reparemos no discurso das professoras de PA, tão sensíveis às transformações dos seus alunos pelo ensino que operam nas suas aulas.

Eu não faço distinções e não gosto de fazer grupos só de raparigas ou grupos só de rapazes. Primeiro futuros cidadãos, acho que devem primeiro do que tudo saber trabalhar com toda a gente. E saber aceitar que nem todos têm as mesmas capacidades. E muitas vezes é benéfico estarmos a trabalhar com uma pessoa que tem muito mais capacidades do que nós e acaba por motivar outros que têm menos capacidades e conseguem chegar lá. E acabo por fazer grupos muito heterogéneos.

PA1

Agora rapazes e raparigas, eu acho que nós, lá está, voltamos novamente à parte social da escola, fomentar o respeito entre o masculino e o feminino e eles começam, é ali que eles têm que se começar a respeitar. Porque as nossas aulas, são as aulas de maior confronto. Portanto, eles confrontam-se ali. O respeito tem que nascer numa aula de Educação Física e eles têm que respeitar a colega como uma colega, nunca olhando para ela e «olha, olha é fraquinha!», ou mantendo uma atitude de desprezo em relação ao outro só porque é uma rapariga, ou vice-versa porque também há das raparigas em relação aos rapazes. Não há, não concordo e não gosto de ver, quando se trabalha rapazes para um lado e raparigas para o outro. Até me faz um pouquinho de confusão se isso em termos sociais, algumas pessoas até o defendem essa parte. Eu consigo perceber o que querem defender, mas parece-me que isso depois peca por outra coisa, como as pessoas são educadas, quer na escola, quer em casa a trabalhar com o sexo oposto, a respeitar as ideias das pessoas e a forma como as pessoas estão e a forma como as pessoas são; porque as mulheres e isso, eu digo-lhes logo: “as vossas colegas, as raparigas nunca vão ser iguais a vocês e vocês nunca vão ser iguais a elas”.

PA2

Ainda que as professoras digam que não fazem diferenciação e que dão primazia ao ensino em coeducação, admitem algumas exceções aquando da aplicação do currículo:

À exceção da ginástica. Faço grupos de nível (risos), os grupos de nível, primeiro porque é bastante desmotivador colocar alunos já com um nível bastante avançado com alunos por exemplo que não sabem fazer uma cambalhota. Este ano tenho alunas no 10º ano que fizeram a primeira cambalhota comigo. E acaba por ser desmotivante para um aluno que já pode estar a realizar em sequência, começa a haver muitos tempos mortos de aula, o tempo útil acaba por não ser o máximo. E por essa razão acabo por criar grupos de nível, normalmente 3, 4, chega a haver algumas vezes 5, exceções, mas normalmente, 3, 4 e depois transitam de grupo. Conforme vão conseguindo melhorar as suas capacidades e a execução dos elementos gímnicos, acabam por avançar e tem dado muito bom resultado.

PA1

Esta é sem dúvida a maior estratégia didática utilizada por todos os professores, Espanta-nos não haver modelos de instrução de acordo com a matéria de ensino, tal como Mezler (2011) preconiza e identifica.

Conseguimos identificar um modelo de instrução de PA2 para *Teaching Games for Understanding*, quando utiliza um aluno com maiores competências para ensinar as colegas e efetuar uma função de liderança nos jogos propostos. Pensamos que é fruto da sua sensibilidade pedagógica e não de formação inicial ou de formação em exercício:

Não, eu, normalmente até faço uma coisa que é assim, para os mais velhos, é assim eu quando os divido por grupos, tenho um responsável por grupo. Normalmente o meu responsável de grupo é um aluno que é um aluno inteligente, é daqueles miúdos mais cooperantes, e a quem de alguma forma os outros obedecem e respeitam. Então ele próprio impõe as regras sem grande dificuldade porque eu acho que eles cumprem melhor as regras uns dos outros. Não veem aquela oposição da professora: «olha, esta parva, agora está-me a mandar fazer isto!». Se for o outro a dizer: «aí não, passa lá à colega e tal» ...Eles passam.

PA2

Existe uma forma de conceber a EF para rapazes e raparigas. Constatase que os professores de MD e PA cujo enfoque do currículo é no conhecimento têm alguma dificuldade em lidar com esta diferença quando consideram as particularidades do CNEF. Têm na sua crença uma ideia muito clara e específica do entendimento que fazem das habilidades motoras (na sua expressão técnica e tática) no seu conjunto, tendo alguma dificuldade na diferenciação do aluno e aluna enquanto individualidades únicas e diferentes. Ainda que as estratégias de ensino sejam as mesmas, os professores de AR pensam-nas de forma diferente, concebendo os seus estudantes como singulares no processo de ensino.

Não acho que deva acontecer essa separação [género], embora seja a favor de, em função da nossa realidade cultural tenha que haver diferenciação e dou o exemplo a partir do futebol. Na nossa escola, os critérios de avaliação para os rapazes são iguais para os das raparigas e isso para mim não faz muito sentido.

Porque culturalmente, aquilo que os rapazes aprendem, aquilo que são expostos nessa modalidade não é a mesma que as raparigas e portanto se nós olharmos para um País como os Estados Unidos da América, onde o soccer feminino, o futebol é um desporto essencialmente feminino, ou mesmo metade dos praticantes, ou mais de metade dos praticantes são raparigas, aí eu posso, e é por uma questão cultural, foi um investimento que os Estados Unidos fizeram, em Portugal, nós não temos essa tradição cultural e devemos adaptar os nossos critérios de avaliação em função da nossa realidade cultural.

AR2

A não concordância que as raparigas devam ser avaliadas da mesma forma que os rapazes é oposta à OE de MD. Até a forma de trabalhar evidencia um enfoque no aluno e não na matéria. Neste exemplo a seguir do mesmo professor podemos ver que não é importante o que os estudantes realizam, mas a forma como podem desenvolver individualmente outras competências que não o fazem em outros contextos.

Há muita diferença nos desportos coletivos, há uma grande assimetria nos desportos coletivos, se eu puser a jogar uma equipa mista de rapazes e raparigas, ou crio regras especiais, ou os rapazes não podem marcar golo, ou só as raparigas é que podem tocar na bola antes de marcar golo, porque se eu não criar regras especiais, o jogo passa só pelos rapazes, e estou a falar no futebol, estou a falar no basquete, no volei não porque tem que haver o toque na bola, mas e portanto acaba por ser mais fácil eu criar grupos de nível, ou seja quando as raparigas estão a trabalhar, ou quando os rapazes estão a jogar o jogo da rabia, ou já estão a trabalhar jogo com balizas pequenas e marcam de cabeça, se eu ponho o jogo normal é o que eles fazem no intervalo e portanto, não é esse o meu objetivo, portanto o meu objetivo é que eles trabalhem qualquer coisa, e portanto se eu puser quatro para quatro e só vale golos de cabeça, portanto eles estão a desenvolver *skills específicos* que não trabalham quando estão a jogar normalmente, portanto e com as raparigas depois vou trabalhar, se for um jogo de raparigas tenho que ensinar, têm que se colocar no campo, têm que dominar a bola, tem que ver que a bola não é uma coisa que atrapalhe e portanto vou trabalhar o dois a dois com a bola, o passe, vou trabalhar a condução da bola e portanto tenho que fazer aqui grupos de nível.

E é aí, possivelmente nos jogos coletivos que eu acho que o trabalho diferenciado entre rapazes e raparigas tem que ser mais incisivo. Nas outras modalidades não vejo, acabo por optar, por exemplo as raparigas são muito mais desenvoltas, não todas, na parte da dança, têm menos vergonha, são mais coordenadas.

AR2

Quando questionados acerca da adequação de algumas matérias ao género dos estudantes (quadro 87), a amostra está dividida, oito professores (57,14%) consideram que existem algumas matérias mais adequadas a rapazes e outras mais adequadas a raparigas, enquanto seis docentes (42,85%) não fazem esta distinção.

Quadro 87 Quadro síntese sobre a Coeducação – Adequação das matérias de ensino ao género

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Co- educação	Adequação/ género	Sim/ adequação			x			x	x	x	x	x	x	x		x
		Não/ adequação	x	x		x	x								x	
		Futebol/ rapazes						x	x	x	x	x	x	x		x
		Ginástica/ raparigas						x		x			x			
		Ginástica de aparelhos/ rapazes									x					
		Ginástica de aparelhos/ raparigas			x											
		Dança/ raparigas							x		x	x	x	x		x
		Desportos coletivos/ rapazes									x					x
		Desportos individuais/ raparigas									x					x

Ao analisarmos o quadro de forma geral não podemos deixar de reconhecer que os professores que pensam que não existem matérias adequadas ao género são os professores com as OE de MD e PA.

Por oposição os professores que centram o currículo nos aspetos sociais, no aluno e numa visão ecológica, respetivamente, RS, AR e IE dizem existir matérias adequadas aos rapazes e às raparigas. A exceção a esta regra é MD3, cujo argumento é totalmente desportivo e contextualizado num quadro formal: a trave olímpica é mais adequada às raparigas porque os rapazes não fazem esta modalidade na ginástica artística.

Sim, por exemplo na ginástica, até no plano olímpico, são mais para as raparigas porque se adequam mais às raparigas. A trave, apesar de agora não termos a nossa trave. As raparigas fazem trave e os rapazes não fazem trave. Mas de resto fazem tudo. Era a única modalidade onde havia alguma distinção, de resto fazem tudo.

MD3

Não será por acaso que existe esta diferença. Os professores de MD atribuem muita importância aos conteúdos e ao desenvolvimento das habilidades motoras focadas na performance e PA à pesquisa das aprendizagens dos alunos em ordem à sua autonomia (talvez independentemente do género). Os professores com perfis de OE de RS, AR e IE predominantes veem o currículo como um meio de realização pessoal, social e crítica onde a individualidade têm uma importância inequívoca. Mas constatemos alguns exemplos dos discursos dos professores em relação a este aspeto:

Eu como a nível de escola trabalho ao nível do secundário, é lógico quando chego aos desportos coletivos e se estamos no futebol, as meninas não têm qualquer hipótese de acompanhar os rapazes, naturalmente, não é? Então, quando chegamos à situação de jogo, aí são planetas completamente distintos porque as meninas não tiveram o hábito de jogar e os rapazes sempre jogaram desde que aprenderam a andar, e depois também há o inverso das danças, por exemplo, que as meninas estão muito mais à vontade para se exporem e para fazerem mais que os rapazes e depois há a parte da ginástica que nem eles, nem elas sabem muito porque não crescerem na primária, 5º e 6º anos, se calhar não fizeram tudo o que tinham para fazer, têm muita dificuldade em fazer e aí estão quase em plano de igualdade, um pino de um rapaz e de uma rapariga é igual, uma cambalhota à frente de pernas afastas, as raparigas têm mais flexibilidade, é verdade, mas nos rapazes utilizam-se o trampolim que é plano inclinado e pronto toda a gente faz.

Agora nos desportos coletivos as meninas têm mais dificuldade, no geral, no volei por exemplo, já não. Por exemplo nas minhas turmas, as miúdas são francamente superiores aos rapazes no volei.

RS2

É pá olha, grande parte das vezes o que eu procuro fazer é que os rapazes, neste caso os pontos mais fortes dos rapazes, ou nos pontos mais fortes, que eles ajudem as raparigas, não é? No futebol, por exemplo, que aqui sabemos à partida, que além de eles gostarem mais, tendencialmente as meninas fogem do futebol e os rapazes fogem da ginástica. Fogem porque não gostam, ou porque se expõem demasiado, na ginástica, ou porque não querem, ou porque têm vergonhas. Isto muito mais no 3º ciclo. Ali talvez para o 7º ano, que é onde eles se separam muito mais. No secundário, pouco. Eu noto muito pouco, e a ajuda, o espírito de interajuda é muito maior do que no 3º ciclo. No 3º ciclo tenho que me chatear muito mais; tenho que falar muito mais com eles, que é necessário a ajuda, quem sabe menos pode aprender com quem sabe mais, e não é separando é juntando, é pô-los a trabalhar uns com os outros, é por os mais fortes a ajudarem os mais fracos, os mais fracos a tentarem, portanto várias situações de exercício, dois a dois, em trios.

RS3

Por mais que seja diferenciada a aula, é muito complicado de o fazer, ahmmm. Os rapazes acho que é claramente o futebol, aquela que diferencia, de uma forma geral, também acho que os coletivos são mais para os rapazes e menos para as raparigas. A dança também é muito mais aceite pelas raparigas e todas as atividades rítmicas expressivas são mais aceites pelas raparigas, não quer dizer que os rapazes não consigam igualmente ter uma boa avaliação, aí são duas coisas diferentes. Uma coisa é o nível inicial, outra coisa é a capacidade de aprendizagem, outra coisa é a avaliação. E por isso é que eu diferencio muito, e é uma coisa que penso muito e tenho pensado muito ao longo destes quase 20 anos de experiência. É que o nível inicial é realmente diferente, na ginástica, normalmente as raparigas são muito melhores do que os rapazes em termos de avaliação inicial, mas depois em termos de aprendizagem, principalmente nos aparelhos, os rapazes aprendem com muito mais facilidade que as raparigas. Em termos de avaliação eu acho que os rapazes conseguem alcançar os níveis mais avançados do programa, mais do que as raparigas.

AR1

De forma diferenciada. Há escolas...sei que o FCDEF, no Porto tem essa tradição. Sei que a FMH não segue essa tradição, portanto, depois isto tem muito a ver com os princípios, se deve ser assim, ou não deve ser assim, quais são os objetivos, porque o objetivo de avaliar os rapazes e as raparigas da mesma maneira é obrigar as raparigas a aproximar-se dos rapazes. Só que para mim isso não é feito pelos momentos de avaliação, mas por um investimento cultural nessa modalidade, que em Portugal não existe.

AR2

Estes professores que salientam esta adequação da matéria ao género são na sua maioria os professores que se preocupam com a auto-realização dos indivíduos na execução das tarefas propostas (AR1 e AR2) e os que são da opinião que os estudantes devem respeitar as diferenças uns dos outros num contexto de cooperação e ajuda mútua (RS2 e RS3). Percebemos a dificuldade de AR1 em trabalhar níveis tão díspares de aprendizagem e o sentimento de AR2 quando refere que avaliar os dois géneros de forma igual é obrigar as raparigas a aproximarem-se do nível de performance dos rapazes. É claro no discurso destes professores que as raparigas preferem as modalidades individuais e os rapazes as modalidades coletivas. É ainda um facto que emerge do discurso destes professores que existe uma grande dificuldade das alunas na aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. Este facto é dramático se atendermos aos dados do nosso estudo extensivo sobre a oferta curricular, em que existe uma hegemonia dos jogos desportivos coletivos em relação às outras matérias do currículo.

Da mesma forma que apreciamos o discurso dos professores anteriores vejamos a forma como os professores de MD e PA argumentam esta problemática da adequação da matéria ao género:

A EF tal como está definida é eclética, desenvolve tudo. Cada atividade tem os seus objetivos. As atividades desenvolvem-se ao longo dos anos. Não deve haver separação [género]. Eles devem estar juntos, noto que as meninas têm mais apetência para uma modalidade e os rapazes noutras, mas o convívio é de salutar. O que me faz pensar é que é difícil um aluno ter 20, porque ele pode ser muito bom numa matéria e menos bom noutra. Mas isto não se resolve separando rapazes e raparigas. Tentar sim que os mais fracos cheguem ao nível dos mais fortes.

Ver quem são os alunos com dificuldade e colocá-los juntos para desenvolver o conteúdo que é necessário desenvolver. Posteriormente colocá-los em grupos heterogêneos para que os próprios colegas possam ajudar sempre com a minha supervisão. Seguir o lema de que ninguém fica para trás. Os mais fracos têm que progredir e os mais aptos tentar que não regridam.

MD1

No meu programa? Eu faço isso, apesar do programa, no fundo, não fazer esse maior esclarecimento, não é? Não fazer! Mas vejo que aí é quando se consegue obter evoluções em ambos os géneros porque acabamos de uma maneira, se calhar pouco própria e também menos conscientes, de estarmos a trabalhar para aqueles que são muito inferiores e a não garantir nenhum estímulo adicional àqueles que já trazem realmente uma experiência desportiva que os distingue dos restantes e tão temos que ter o cuidado das coisas serem colocadas daí, nós temos que trabalhar muito por estações e equilibrar muito o nível de competitividade daquilo que é a apetência motora, daquilo que é a apetência técnica, a apetência motivacional também e comportamental porque o comportamental no aqui foi falado e ele influencia todas essas variáveis. Pronto, então assim, em termos comportamentais de igual modo. Dessa maneira torna-se tudo muito difícil porque muitas vezes estamos a trabalhar num pavilhão que está dividido por um cabo para 3 ou 4 turmas, mas as coisas têm realmente que passar por um raciocínio muito elaborado. Trabalhamos muito por estações, garantir ali sempre objetivos, competitividade, organizar os grupos, primeiro o professor procurar, ele, influenciar os grupos e depois deixar à medida que se revelam ao encontro daquilo que eram os objetivos, eles próprios se comecem a ajustar a novos grupos, até para que lhe possa ser dada essa possibilidade de ao melhorar possa ter a recompensa de ir para um grupo que realmente lhes agrada e que se configura melhor em termos daquela relação de amigos.

MD2

Não, claro que não [adequação da matéria ao género]. Tenho raparigas muito boas a jogos desportivos coletivos como existem rapazes que não são o forte deles e são melhores a raquetas ou a atletismo.

PA1

Não acho, não acho [adequação da matéria ao género], até porque é assim, eu acho que isso tem muito a ver com as vivências dos miúdos. É verdade que normalmente os miúdos jogam mais futebol, e as miúdas fazem outras coisas. Mas eu já tive melhores alunos na ginástica de aparelhos e de solo, por exemplo do que raparigas. E já me aconteceu ter melhores alunas em futebol do que alguns rapazes. Eu tive uma turma de humanidades, 12º ano, tomara eu que eles jogassem futebol como elas. Elas eram muito melhores do que eles, elas eram muito melhores do que eles nas matérias todas. Eles não percebiam nada daquilo.

PA2

É impressionante a similaridade das opiniões das duas professoras de PA. Na continuidade dos seus raciocínios constatamos que confiam muito no seu ensino e nas conquistas dos seus aprendizes através das suas estratégias de ensino: grupos de nível, progressões de aprendizagem, variantes de facilidade e dificuldade das habilidades motoras e *transfer* de aprendizagens. É indiferente para estas professoras trabalharem com qualquer grupo minoritário. Também conseguimos apreender dos discursos dos professores de MD palavras como, «objetivos», «conteúdo», «competitividade», «mais aptos», «fortes» e «fracos» que faz parte do léxico destes professores e que se relaciona com a educação desportiva. Neste contexto não deixa de ser uma visão tradicionalmente histórica que a EF e o Desporto é para os mais aptos, mais habilidosos e mais fortes. Somos da opinião de Ennis (1999; 2000) que adianta que não será o desporto que constrange a prática dos rapazes e raparigas, mas sim a matriz tradicional de desportivização que desmotiva e que não vai de encontro às necessidades específicas e expectativas diversas dos alunos.

6. A influência do departamento curricular e grupo disciplina de EF nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores

Nesta dimensão em estudo procuramos perceber quais são as principais decisões curriculares e pedagógicas dos catorze professores entrevistados, bem como a forma como o departamento/grupo disciplina pode influenciá-las. No fundo trata-se de perceber a forma como os docentes operacionalizam o currículo no espaço de aula. Antes de mais, será interessante perceber a departamentalização que existe nas escolas presentemente. Será necessário compreender a operacionalização da legislação em termos de recursos humanos, temporais e materiais. Em relação aos recursos humanos estão organizados nos seguintes departamentos, a saber: a) **Línguas**; b) **Ciências Sociais e Humanas**; c) **Matemática e Ciências Experimentais** e d) **Expressões** (*despacho n.º7465/2008*). A disciplina de educação física está incluída como grupo disciplinar neste último departamento. Para além das sucessivas alterações à legislação ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é importante perceber a função e competências de um departamento curricular. Não é nosso objetivo realizar um enquadramento normativo em relação a estes aspetos de organização e gestão escolar, contudo parece-nos importante transcrever o ponto 1, 2 e 3 do artigo 43.º do Decreto-lei n.º137/2012 de 2 de Julho que pode ter influência no conjunto de variáveis que estamos a estudar:

1 — A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

2 — A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular. (DR, 2012).

Assim de acordo com o ponto três existirão muitos regimentos internos que procurarão regulamentar a questão das competências de um departamento curricular, bem como de cada um dos grupos disciplinares que o compõem e com a flexibilidade que for permitida por lei. Não nos esquecemos ainda que será com base nesta departamentalização que reside uma parte do modelo de avaliação de desempenho dos professores. Este preâmbulo legislativo como expressão de produtos curriculares contemporâneos é necessário para compreendermos a influência do departamento curricular ou neste caso específico do grupo disciplina de EF nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores (quadro 88):

Dos quadros em análise podemos perceber que a maior parte dos docentes utiliza nas suas aulas de EF aquilo que se pode apelidar de estratégias de organização, mas utilizemos a linguagem terminológica do livro de competências essenciais do ensino básico (DEB, 2001): - um conjunto *de aspectos essenciais* a serem considerados na elaboração e seleção das situações de aprendizagem e *situações de referência fundamental* na organização do ensino da disciplina de EF. Por número de vezes que cada uma das situações aparece e em ordem decrescente, os professores escolhem organizar as suas situações de aprendizagem através de:

- Estações de aprendizagem (28,57%);
- Situações de jogo (21,42%);
- Trabalho de grupo (14,28%);
- Circuito (7,14%)
- Trabalho individual (7,14%).

Utilizando diferentes técnicas de intervenção pedagógica e modelos de lecionação distintos.

Quadro 88 Quadro síntese sobre o Departamento curricular/ Grupo disciplina – As decisões curriculares e pedagógicas dos professores

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Departamento curricular/ Grupo disciplina	Decisões curriculares e pedagógicas do professor	Continuidade pedagógica	x										x			
		Rotação de espaços	x													
		Complexidade da matéria	x													
		Multiatividades	x									x				
		Modelo ideal		x												
		Jogo		x	x											x
		Estações		x			x			x			x			
		Circuito		x												
		Competição/cooperação			x			x								
		Pequenos grupos			x					x						
		Tempo Potencial de Aprend.			x											
		Questionamento				x										
		Feedback pedagógico				x		x								
		Grupos de nível				x	x	x			x		x			

A subcategoria que emerge com maior expressão é a subcategoria definida como «grupos de nível» (35,71%). As outras estratégias pedagógicas utilizadas, embora com menor expressão, pertencem à forma específica de utilização das diferentes técnicas de ensino que se relacionam com a instrução, a gestão, o clima relacional e o controlo da turma, como sejam neste caso:

- Competição/cooperação;
- Questionamento;
- *Feedback* pedagógico;
- Cooperação;

- Relação professor-aluno;
- Grupos em função da matéria lecionada;
- Liderança;
- Agente demonstrador de ensino;
- *Transfer* de matérias e conteúdos.

Quadro 88 Quadro síntese sobre o Departamento curricular/ Grupo disciplina – As decisões curriculares e pedagógicas dos professores (continuação)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Departamento curricular/ Grupo disciplina	Decisões curriculares e pedagógicas do professor	Etapas					x					x		x		
		Ciclo de atividades													x	
		Cooperação						x	x	x						
		Relação professor aluno							x							
		Trabalho individualizado								x						
		Grupos em função da matéria									x					
		Líderes									x					
		Agente demonstrador de ensino									x					
		Instalações desportivas											x			
		Transfer nos conteúdos											x			
		Etapas com pequenos ciclos de atividades	x										x			
		Ciclos de atividade com aulas politemáticas						x								
		Instalações desportivas comunitárias											x	x		

Em relação aos modelos de lecionação em EF, para além dos modelos por ciclo de atividades e por etapas vulgarmente reconhecidos na prática das escolas, surgem dois que nos parecem mais adequados ao comportamento dos professores no que respeita às suas decisões de planeamento, definidos da seguinte forma:

(Trabalho por) etapas com pequenos ciclos de atividade: consideração de um trabalho por etapas como o seu principal modelo de lecionação, mas que apreciam em determinado período de tempo um pequeno bloco de uma só atividade.

(Trabalho por) ciclo de atividades com aulas politemáticas: consideração de um trabalho por «blocos» como o seu principal modelo de lecionação, mas que ponderam em algumas aulas o ensino de mais do que uma matéria consoante a polivalência do espaço.

Não conseguimos ver uma influência significativa das OE na forma como os professores dizem organizar as situações de aprendizagem. No discurso verbal não é tão evidente. A importância desta influência deverá ser vista através de uma metodologia de observação que revele a tomada de decisão na resolução de problemas e aplicação destas decisões. O conhecimento adquirido na formação inicial e em exercício profissional poderá ter uma influência maior. Todavia, no que respeita à intervenção pedagógica não podemos deixar de mencionar os pequenos (grandes) detalhes na forma como os professores intervêm pedagogicamente e dizem operacionalizar os objetivos específicos do CNEF.

A cooperação é utilizada com maior veemência pelos professores defensores da RS, senão vejamos os seus discursos a este respeito:

Como é que eu organizo? Organizo criando condições, para que eles sempre de forma lúdica e de forma jogada apreendam aquilo que são os aspetos essenciais das modalidades e porque é de uma forma lúdica e de uma forma jogável, eles têm que competir de forma saudável, de cooperar com os colegas, têm que respeitar os colegas, e têm sempre que tentar ultrapassar as suas dificuldades.

RS1

Porque eu acho que eles cada vez têm menos, cada vez são mais egoístas, não sei se egoísta é a palavra certa. Eu acho, que todos nós, somos cada vez menos tolerantes com as características das outras pessoas. A questão que se põe é, “eu gosto muito do Fernando porque o Fernando pensa tal e qual como eu, porque se o Fernando não pensar como eu, eu detesto-o, como é que ele pode pensar...percebes?”. E é apanhá-los, e eu falo agora por experiência própria, apanhá-los fora da escola, e mesmo quando estamos aquela semana toda na neve, em que eles têm que cozinhar todos uns para os outros, e há uns que gostam do arroz empapado, há outros que gostam do arroz solto e é o que eu digo “hoje comem assim, e amanhã comem de outra maneira, e vocês vão ver que os dois sabem bem e essas diferenças estão todas na nossa cabeça”. Porque eu acho que são muito importantes estas vivências.

RS2

No secundário, pouco. Eu noto muito pouco, e a ajuda, o espírito de entreaajuda é muito maior do que no 3º ciclo. No 3º ciclo tenho que me chatear muito mais, tenho que falar muito mais com eles, que é necessário a ajuda, quem sabe menos pode aprender com quem sabe mais, e não é separando é juntando, é pô-los a trabalhar uns com os outros, é por os mais fortes a ajudarem os mais fracos, os mais fracos a tentarem...portanto várias situações de exercício, dois a dois, em trios. Várias situações...eu tenho feito muito, este ano nem tanto, não tenho 7ºs anos e eu noto mais isto no 7º e 8º ano.

RS3

Não será de todo aleatório que a única professora que fala de *liderança, formação de grupos de acordo com a matéria a lecionar* e sobre o *aluno como demonstrador de ensino* seja a professora com um forte enfoque na AR. As características individuais dos alunos são fundamentais para cada um destes aspetos referidos. A Professora explica genericamente estes seus objetivos operacionais da seguinte maneira:

Desenvolvo por exemplo por objetivos, a definição de objetivos é uma coisa muito ampla, pode ser objetivos de vida, objetivos escolares, objetivos futuros, objetivos também numa disciplina, e eles terem claramente definido qual é o objetivo, por exemplo numa aula, o objetivo hoje é «conseguir fazer o serviço por cima» e eles estarem centrados nesse objetivo e há imensas técnicas que podem ser utilizadas, que podem ser utilizadas para o serviço por cima, mas também em alcançar um emprego, em ganhar bem, em conseguir ter uma família equilibrada, as estratégias são as mesmas, é definir objetivos, sabê-los definir e saber atuar, agir, “como” para alcançar aquele objetivo e ficar feliz por ter alcançado aquele objetivo porque é alguma coisa que se pode realizar, fazer numa aula de Educação Física porque é com os conteúdos de Educação Física, acho que as experiências são exatamente as mesmas.

AR1

Existem muitos outros exemplos no discurso dos professores que nos fazem ver a influência das OE na operacionalização dos objetivos específicos. O *questionamento* e o *feedback* são técnicas de intervenção pedagógica verbalizadas pelas professoras de PA, que podemos incluir na instrução e comunicação e que servem de forma muito genérica para controlar os conhecimentos dos alunos e fazê-los refletir sobre os mesmos. Características muito comuns nos professores que advogam esta orientação educacional. PA1 e PA2 explicam como nenhum outro professor a existência de grupos de nível de aprendizagem nas suas aulas:

Faço grupos de nível, os grupos de nível, primeiro porque é bastante desmotivador colocar alunos já com um nível bastante avançado com alunos por exemplo que não sabem fazer uma cambalhota. Este ano tenho alunas no 10º ano que fizeram a primeira cambalhota comigo. E acaba por ser desmotivante para um aluno que já pode estar a realizar em sequência, começa a haver muitos tempos mortos de aula, o tempo útil acaba por não ser o máximo. E por essa razão acabo por criar grupos de nível, normalmente 3, 4, chega a haver algumas vezes 5, exceções, mas normalmente, 3, 4 e depois transitam de grupo. Conforme vão conseguindo melhorar as suas capacidades e a execução dos elementos gímnicos, acabam por avançar e tem dado muito bom resultado.

PA1

Por nível de aprendizagem que cada aluno pode dar. Nível de aprendizagem porque não pode ser de outra forma, porque senão há sempre alguém que não está a aprender nada dentro da aula. Mesmo quando eu trabalho em nível, eu às vezes ponho alguns alunos a trabalhar sozinhos, já me têm dito: «mas tu pões os miúdos a trabalhar sozinhos?» «Ponho, estão a trabalhar sozinhos». «É pá mas isso é antipedagógico» «Não, antipedagógico é eu pô-lo a trabalhar com outro, que lhe está sempre a dizer: é pá tu não percebes nada disto porque ele não sabe fazer...». Há coisas que são fundamentais na aprendizagem. Eu não posso pôr um aluno a fazer um «voleibolzinho» se ele não consegue manter a trajetória aérea da bola. Portanto a bola nunca está no ar, vai jogar o quê? Não joga nada? Portanto, primeiro criar no aluno a capacidade de fazer e só aí depois agrupá-los, mas eu não tenho no plano anual que me apreço configurado logo no início do ano, esta, esta e esta por horas para aquela turma. Na segunda e terceira semana de aulas, aquilo que era no início já não é nada. Eu imprimo porque funciono melhor no papel do que no computador. Começo, risca daqui, risca dali porque eu tenho que estar sempre a adaptar.

PA2

O *Jogo* e o *circuito* (de aptidão física) são estratégias escolhidas pelos professores de MD, assim como a definição de *transfer* e a ligação com as *instalações desportivas comunitários* são atributos essenciais para os professores de IE.

Em relação à influência do departamento curricular/grupo disciplinar de Educação Física, não temos dúvidas que este influencia e pode condicionar a atividade profissional dos docentes (quadro 89). A leitura desta interferência tem que ser aprofundada à luz dos fatores que os professores adiantam não influenciar as suas decisões curriculares e pedagógicas (quadro 90). Neste contexto o nosso objetivo é perceber se as Orientações Educacionais de cada um dos entrevistados são ou não subjugadas por este «órgão de gestão».

Quadro 89 Quadro síntese sobre a influência do Departamento curricular/ Grupo disciplina nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Departamento curricular/ Grupo disciplina	Influência do Departamento/ grupo disciplina	Critérios de avaliação	x					x						x	x	
		Rotação de instalações	x					x					x			
		Escolha das matérias	x			x		x	x	x			x	x	x	x
		Ética profissional		x							x			x		
		Plano plurianual			x											
		Modelo curricular			x		x									
		Condições idênticas						x								
		Inovação curricular				x				x						
		Níveis de diferenciação curricular										x				
		Abertura à comunidade										x				
		Equipamentos											x			
		Testes de aptidão física													x	

De acordo com os professores o departamento curricular/grupo disciplina influencia as suas decisões curriculares e pedagógicas nos seguintes aspetos (por ordem decrescente de frequências relativas):

- Escolha das matérias (64,28%);
- Critérios de avaliação (28,57%);
- Rotação de instalações (21,42%);
- Ética profissional (21,42%);
- Modelo curricular (14,28%);
- Inovação curricular (14,28%);

- Plano plurianual (7,14%);
- Condições idênticas para todos os alunos (7,14%);
- Níveis de diferenciação curricular (7,14%);
- Abertura à comunidade (7,14%);
- Equipamentos (7,14%);
- Testes de aptidão física (7,14%).

Vejamos a posição de um grupo disciplina de EF mais autocrático e como este tipo de liderança influenciou a professora PA1:

Partindo da base que algumas escolas acabam por nos limitar mais pelo funcionamento do grupo e muitas vezes não temos certa liberdade para fazer algumas coisas, como acontece nesta. E depois dentro das atividades rítmicas expressivas, nesta escola, por exemplo, não tenho possibilidade de dar danças tradicionais, de que gostava, não deixam. A aeróbica também gosto muito e estou muito à vontade e também não me deixam. Não, porque esta escola não me dá essa abertura. Então este ano dei o merengue. Salsa e meregue. Por exemplo em relação às danças africanas eu também tenho facilidade e também já dei em academias, porque muitas vezes as pessoas olham para estas danças, e acaba por ser uma dança tradicional, nós damos a portuguesa e não as africanas e muitas vezes a dança africana nestes contextos de bairro, de TEIP, de intervenção prioritária, acabam por motivar muito os alunos. Eu, por acaso fiz a proposta, apresentei um projeto intercultural: danças de outros tempos, isto porque depois acabei por propor aos meus colegas do PIEF para trabalharem com os alunos ... e arranjavam algumas motivações porque muitos estão em condições de abandono escolar. E aí pude. Tanto que eu perguntei se podia desenvolver nas turmas regulares, porque muitas vezes os alunos pedem-me e eu não posso, posso só nos CEF e nos PIEF, pronto.

PA1

Este é talvez o melhor exemplo da forma como o grupo disciplina pode influenciar o trabalho do professor na escolha da matéria a lecionar. Ainda que possa existir uma uniformização neste aspeto, digamos mais formal, na forma como são definidas as matérias, os critérios de avaliação, a observação interpar (Marques, 2010), existe uma grande influência das orientações educacionais em contexto de sala de aula.

De acordo com Borko e Putnam (1996) existem diferentes tipos de conhecimento aliados às crenças dos professores e é justamente na aplicação do conhecimento específico do conteúdo em sala de aula onde estas mais se fazem sentir. Porque o conhecimento aliado às crenças sobre o que ensinar e acerca dos aprendizes são mais determinantes naquilo que os professores fazem em aula. Deste modo é interessante perceber que todos os 14 professores (100%) adiantam que na sala de aula são soberanos.

Quadro 90 Quadro síntese sobre a não influência do Departamento curricular/ Grupo disciplina nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Departamento curricular/ Grupo disciplina	Não Influência do Departamento/ grupo disciplina	Outras matérias	x						x			x				
		Sala de aula	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Valorização		x												
		Conhecimento		x				x								
		Gestão flexível			x		x			x						
		Conceção de EF						x								
		Matérias de experimentação e sensibilização						x								
		Não cumprimento					x		x							

Vejamos as diferentes formas como os professores respondem à questão proposta sobre a influência do grupo nas suas aulas independentemente da sua OE:

Na minha aula, não há mão do departamento.

MD1

E por isso então devemos nesse mesmo contexto procurar que as nossas perspetivas e que tem vindo no tempo a demonstrar-se positivas, possam elas também ser sensíveis às matérias já por si consideradas válidas pelo próprio grupo e então se conseguirmos introduzir esta parte que eu procurei defender, não sendo uma verdade absoluta, mas sendo uma verdade com muita matéria discutível, aí talvez as escolas passem a valorizar bastante mais a componente da saúde, a componente dos conhecimentos das matérias associadas aos desportos, aos regulamentos dos desportos.

MD2

Não influencia nada, quer dizer, não é, não influencia nada. Mas ninguém me vai dizer que eu tenho que fazer assim, ou assado porque é assim que está estabelecido e eu não posso fugir à regra. Isso não acontece aqui.

MD3

Em termos de sala de aula noutro tipo de influência, não. Não sinto nenhuma influência, até porque não o permitiria, não é?

PA1

Olha em termos pedagógicos eu acho que não lhes dou hipótese nenhuma de influenciarem. Nem lhes dou conversa em termos pedagógicos. Em termos pedagógicos eu funciono muito à minha maneira. Muitas vezes, entre aspas, sou um bocadinho prepotente nas minhas aulas na forma como faço as coisas.

PA2

Nós somos uma realidade, como em todas as outras que vivemos de relações interpessoais e basta termos conceções diferentes daquilo que é a Educação Física para que os nossos objetivos sejam diferentes e se temos objetivos diferentes, a partir daí temos, objetivamente é isto que se passa. Nesta escola e é isto que eu penso que se passa em muitas outras escolas. O grupo disciplinar cria condições para que as oportunidades de prática sejam iguais para todos da mesma forma, para todos e a partir daí dentro da minha sala de aula sou soberano.

RS1

Influenciam completamente. Completamente, por exemplo há dois anos nós tomamos decisões concretas. Eu não concordo, e estranhamente eu sou dos poucos professores que cumpre à risca. Mas eu não concordo nada. Foram decisões que foram tomadas na altura em que eu tive o acidente, portanto, estava completamente fora, estava noutra planeta e quando eu cheguei em Janeiro do ano passado às aulas, havia decisões tomadas e eu não concordo, nomeadamente os elementos gímnicos. Definiram sete elementos gímnicos; as duas cambalhotas à frente... E que contraria, até a decisão do grupo. (para mim). É a barra fixa, são as paralelas, é a trave e é o solo. E todos eles fazem e eles sabem que vão ser avaliados no fim no solo; só que se eu estou com dúvida entre o 15 e o 16, até trabalha bem nos aparelhos, garantidamente que é 16. Portanto os aparelhos vêm influenciar a nota final de ginástica, embora para todos os efeitos é o solo que conta. É assumida. Eu só digo assumida, porque isto está escrito na ata. Toda a gente sabe que eu não cumpro porque eu fiz questão. Na parte da ginástica.

RS2

As minhas decisões, tudo o que falámos, a extensão das matérias, tudo isto passa pelo grupo de trabalho. Não seria uma situação muito fácil, mas seria uma situação que com algum traquejo conseguiria. Não sei como te diga isto. Não sei se consegues perceber isto. À partida as pessoas não são muito recetivas.

RS3

Mas isso [questões da sala de aula] tem a ver com metodologia, com os meus princípios pedagógicos e isso não é muito imposto pelo meu grupo, felizmente, não é? Portanto, aí temos alguma liberdade para gerir a situação, mas os objetivos em termos de competências das várias modalidades que são prioritárias, tenho que cumprir.

AR1

Decido se devo dar e apostar nestas modalidades ou não e tenho que dar aquelas obrigatórias. Mas se eu achar que ao fim de 6 aulas ou 4 aulas de andebol já não quero dar mais aulas de andebol, enquanto há professores que vão dar 10 aulas de andebol e eu aproveito essas 4 aulas que ia dar de andebol e não dou e dou de outras modalidades.

AR2

A questão do plano plurianual, nós fazemos para as nossas turmas, felizmente nós temos continuidade pedagógica e nós trabalhamos, ou seja, eu agarro os alunos no 10º ano, faço a avaliação inicial, e a seguir é assim, eu já, ou seja, o objetivo no 12º é que eles finalizem o ciclo com estas características e desta forma. E nós pela nossa experiência, sabemos por exemplo, dois alunos não conseguem fazer o enrolamento à frente, o fato de não conseguirem, há um que até se coloca de determinada maneira, basta ali um ou dois feedbacks e aquele aluno consegue, o outro já tenho que ter outra estratégia, portanto os dois não conseguem, mas eu já tenho que chegar de outra forma.

IE1

Há liberdade, mas há limites para tudo, temos que critérios de avaliação definidos, parâmetros a considerar, mas depois entrar dentro da própria aula, no “modo operandus” da própria aula, na maneira como oriento e conduzo a aula, isso eu sou dono e senhor da minha aula, e da minha maneira de estar e funcionar com os alunos.

IE2

Agora aquilo que eu trabalho nas minhas aulas, ainda ninguém me impediu de trabalhar.

PN1

Nós temos um mapa inicial com as matérias que podemos abordar, em função das características da minha turma, eu vou escolher esta, esta e aquela matéria.

PN2

7. Os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física

Foi objetivo desta dimensão do estudo aprofundar a forma como os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física no ensino secundário são contemplados pelos professores. Será igualmente interessante cruzar os dados sobre esta temática, encontrados na etapa extensiva da investigação. Constatámos que cerca de 70% dos professores inquiridos por questionário (OCEF-VS) dizem utilizar o *fitnessgram* como programa da avaliação da aptidão física.

Quando analisamos os dados interpretativos (quadro 91), podemos verificar que a utilização do programa em causa é uma realidade inequívoca, contudo tem contornos de utilização diferenciados:

- 42,85% dos professores dizem utilizar o *fitnessgram* na sua totalidade;
- 35,71% dos docentes utilizam-no de forma parcial, isto é, aplicam apenas alguns testes da bateria do *fitnessgram*;
- 14,28% fazem-no de forma combinada. Utilizam parte do *fitnessgram* em conjunto com o protocolo de avaliação de aptidão física elaborado pelo Departamento/Grupo disciplina de Educação Física.
- 7,14% (um professor) não utiliza o *fitnessgram*.

Quadro 91 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física – utilização do *fitnessgram*

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF <i>Fitnessgram</i>	Sim ApF <i>fitnessgram</i>		x	x							x	x	x		x
		Não ApF <i>fitnessgram</i>	x													
		Parcial <i>fitnessgram</i>					x	x	x	x	x					
		Combinado <i>fitnessgram</i>				x									x	

Assim sendo vejamos os testes de aptidão física (de forma combinada) que são mais utilizados pelos entrevistados nas suas escolas (por ordem decrescente de valores e atendendo às frequências relativas):

1. Teste de vaivém (85,71%);
2. Teste de abdominais (78,57%);
3. Teste de senta e alcança (78,57%);
4. Teste de extensão de braços (71,42%);
5. Teste de extensão do tronco (42,85%);
6. Teste de flexibilidade de ombros (42,85%);
7. Teste de corrida 1 milha (35,71%);
8. Teste de impulsão horizontal (21,42%);

9. Teste de corrida 1000 metros (14,28%);
10. Teste de Cooper (14,28%);
11. Teste de 40 m de velocidade (14,28%);
12. Teste de agilidade (7,14%). (Quadro 89)

Podemos afirmar que da bateria do *fitnessgram* os professores utilizam com maior frequência os quatro primeiros testes da listagem, ou seja, um teste de aptidão aeróbia, um teste de força abdominal e resistência, um teste de flexibilidade dos membros inferiores e um teste de força superior. A questão será: - porque são estes os testes escolhidos com maior frequência no projeto curricular de EF.

Quadro 92 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física – testes de aptidão física

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF Testes	Teste de Cooper	x		x											
		Teste de vaivém		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Teste corrida 1000 metros				x									x	
		Teste corrida 1 milha		x	x		x				x					x
		Teste de abdominais		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x
		Teste de extensão do tronco			x						x	x	x	x		x
		Teste de extensão de braços		x	x		x	x		x	x	x	x	x		x
		Teste senta e alcança	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x		x
		Teste de flexibilidade de ombros		x	x						x	x	x			x
		Teste de agilidade	x													
		Teste de impulsão horizontal	x			x									x	
		Teste de 40 m de velocidade	x												x	
		IMC									x					x

Procuramos perceber as justificações dos professores, assim cada professor argumentou da seguinte maneira estas escolhas:

Não temos *fitnessgram*. Porque tivemos uma má experiência com a milha, houve alunos que se sentiram mal. Apesar da sua inclusão nos programas, nós definimos os nossos testes para avaliar as diferentes componentes da aptidão física. Temos definido 5 testes de avaliação da aptidão física (resistência, flexibilidade; velocidade; força inferior, agilidade).

MD1

Eu faço os testes todos do *fitnessgram* e no fundo faço um teste, pelo menos para cada uma das capacidades. Um teste para a resistência, um teste para a velocidade, um ou dois testes para a flexibilidade, porque para a flexibilidade é possível a gente obter em tempos muito curtos, faz ou não faz e como é que faz e definir ali uma escala. Uma das limitações grandes é se formos ao senta e alcança já temos diferentes níveis e eu acho que deveria ser classificado, tanto como é nos abdominais. Depois temos a resistência, aplico a milha porque o objetivo da milha é possível conseguir no tempo mais curto do que no *Cooper* e na milha introduzo uma vertente que é a distância. Uma vantagem, é que ele, realmente pode caminhar. E como nós não queremos medir VO2 máximo, que é muito utilizado para o *Cooper*, daí ter a milha porque acho muito mais razoável para ser aplicada e não sujeitar 12 minutos um indivíduo a correr, mesmo que seja só a andar, nalguns casos até há 6 minutos que está a andar e não estamos a tirar objetivos nenhuns. Nós na milha, costumo utilizar o tempo quando vejo que temos um nível razoável, 10 minutos, 10 minutos chega e podia ter um pouquinho menos se o nível for de secundário e correspondesse ao nível avançado, entre os 8 e os 10 minutos, mais não.

MD2

Utilizamos o *fitnessgram*, temos um protocolo com a FMH, Faculdade de Motricidade Humana. Fazemos os testes praticamente todos. Enviamos os resultados para a FMH. Os resultados são tratados lá, nos 3 períodos letivos. Cada um de nós, depois também varia. Também faço o *Cooper*, que não pertence à bateria, mas que ensina a correr, tem a vantagem que ensina a correr.

MD3

Sim, utilizo. Nesta escola, estamos mais limitados, não posso fazer todos os testes que costumo fazer. Não faço o teste dos abdominais, não faço o teste da extensão de braços. Fazemos só o vaivém. O vaivém ou os 1000 metros, contabilizamos um ou outro, a flexibilidade, o *seat and reach* não é contabilizado. Impulsão horizontal, já disse...impulsão horizontal. Sim, os 1000 metros, o vaivém, e flexibilidade, mais nada.

PA1

Ok, nós, de facto aplicamos a bateria de testes do *fitnessgram*, há quem o faça no 1º e último período. Eu faço no 1º, 2º e no 3º. Temos 4 provas, portanto fazemos prova de resistência, abdominais, extensões de braços e flexibilidade, só estes 4, são aqueles que a escola implementou, o grupo de Educação Física implementou e são aqueles que se fazem.

PA2

Aplicamos 3 a 4 vezes por ano alguns testes da bateria de testes do *fitnessgram*. Nomeadamente o teste de resistência, o teste do vai-e-vem, o teste da extensão de braços, o teste dos abdominais, o teste da flexibilidade, estes quatro.

RS1

Há a bateria dos testes de fitness. Do *fitnessgram* em que estão perfeitamente definidos, desde o teste do vaivem, do teste do trem superior, do teste do trem inferior, da flexibilidade e daquilo tudo. Eu já assumi perante o grupo e sei o quanto isto está registado em papel e sei o quanto isto foi criticado. Eu, há dois que faço. E trabalho com muita frequência nas aulas, precisamente é o vaivem por causa da resistência geral, se é que se pode dizer assim, não é? E o abdominal. Eu não trabalho especificamente e só são estes dois testes que eu avalio. São aqueles que eles podem fazer em casa ou podem fazer fora da escola sem qualquer risco.

RS2

Temos uma bateria de testes que foi construída, eu penso que no âmbito do *fitnessgram*. Normalmente fazemos o vaivem, eu no 3º ciclo faço a milha, fazemos porque é o que está. Eu penso que é o mesmo (no secundário), fazemos o de força média, força inferior, os tais extensores do tronco. Não são todos, não.

RS3

Não, não fazemos todos. Temos o vaivem, o *senta e alcança*, as flexões, os abdominais, a extensão do tronco.

AR1

Eu acho realmente que o teste, não especificamente o vaivem, mas que o teste de avaliação da capacidade aeróbia deve ser o mais importante, é aquele que é o indicador principal da condição física do aluno. Não tem que ser especificamente o teste do vaivem, gosto muito mais do teste da milha. Nós optámos pelo vaivem por uma questão de logística. Nós deixamos de ter a pista cá fora. Temos um campo relvado, ainda ninguém se lembrou de ir medir o campo e medir o perímetro e, portanto, é muito mais fácil aplicar o teste do *vaivem* do que aplicar outro teste e pronto optámos há 5 anos por que fazemos o teste do vaivem, para além disso, fazemos três testes de flexibilidade, flexibilidade de braços, tronco e o *senta e alcança*. Depois fazemos mais dois, são seis então. Fazemos o de extensão de braços e o de abdominais.

AR2

Sim, sim, sim (*fitnessgram*). Nós temos IMC, a aptidão aeróbia, a força média, a força superior, e na flexibilidade temos, o *senta e alcança*, o dos ombros, o tocar os dedos lá atrás e a extensão do tronco. E posso dizer o seguinte, portanto, nós temos 6 testes, não! Sim, 6 testes.

IE1

Em relação à Aptidão Física é assim: eu sou um bocado contra os testes de condição física. Eu próprio que, na minha altura, senti prazer em fazê-los (por exemplo, o teste de cooper), mas isso foi, cá está, se calhar há 30 anos atrás...Neste momento, os testes, a questão da “zona saudável”, todo o *Fitnessgram*, e, por mais, por ainda ter algum peso na nota do aluno...para mim tem sido um cavalo de batalha, uma discussão muito grande. Eu sei que estou num grupo, não posso ser diferente das outras pessoas, portanto o grupo decidiu e eu tenho de cumprir, mas eu sou um bocadinho...

IE2

Nós temos um tipo de bateria mista que foi aprovada pelo grupo de Educação Física, então do *fitnessgram* apenas aplicamos o vaivem e depois aplicamos três testes que...os 1000 metros, impulsão horizontal e o teste de velocidade, 40 metros.

PN1

Sim, depois o *fitnessgram*, utilizo a bateria de testes toda no início do ano.

PN2

Parece-nos importante salientar que duas das professoras entrevistadas utilizam o IMC como referência no seu trabalho de avaliação da aptidão física.

Parece-nos existir uma grande influência do grupo disciplina na escolha dos testes a aplicar, o que não faz com que os próprios professores tenham uma opinião formada acerca deste assunto. Dos exemplos apresentados conseguimos perceber a posição dos professores em relação à aplicação dos testes da aptidão física. Quisemos perceber porque é que alguns professores/escolas escolheram em particular determinados testes de aptidão física fazendo uma aplicação parcial do *fitnessgram*. Apresenta-se três exemplos com a justificação do facto:

Por serem eventualmente representativos daquilo que nós pretendemos da aptidão física no seu todo.

RS1

Sobretudo tem a ver com o tempo. O tempo que temos disponível. É sobretudo por causa disso.

RS2

Olha, não faço ideia. Por acaso nunca pus essa questão. Eu acho que por limitação de tempo. Deve ter sido um dos fatores e depois na aplicação dos testes, o espaço ou outra coisa qualquer que aqui normalmente se faz em determinadas semanas para que toda a gente possa fazer em bloco. Eu estou a fazer o vaivem com a aparelhagem, o colega do lado também faz, o outro também faz.

PA2

As justificações apresentadas são sobretudo pela falta de tempo e instalações, mas não podemos deixar de apreender a afirmação de RS1 como uma questão de opção pensada em relação à representatividade dos testes escolhidos.

Parece existir pouco consenso em relação à exequibilidade da aptidão física e à forma como podemos projetar e desenvolver este objetivo da EF na escola (quadro 93).

Quadro 93 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física na escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF na escola	Exequível ApF				x	x				x					
		Inexequível ApF	x					x	x	x				x		x
		Parcialmente exequível ApF		x	x							x	x		x	
		Utilização diferenciada		x												
		Obrigatoriedade		x												
		ApF através das matérias	x	x					x	x	x	x	x	x		
		Desafio			x											
		Objetivo de todas as aulas				x	x			x	x					
		Aplicação de alguns testes						x	x							
		ApF TPC							x			x	x			x
		Agenda ApF											x			
		Aptidão aeróbia									x	x	x			x
		Activitygram											x			
		Contra os testes de ApF												x		
		ApF por período letivo	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x
		ApF em plenário									x		x			
		ApF em treino específico													x	

Em relação à exequibilidade deste objetivo do CNEF constata-se que quase cerca de metade dos professores (42,85%) considera-o inexequível, 35,71% pensa que pode ser parcialmente exequível conforme as circunstâncias e condições de operacionalização e somente 21,42% dos professores pensa ser exequível.

Se juntarmos o «parcialmente exequível ApF» com o «Inexequível ApF» obtemos uma percentagem de 78,57%. Estamos, talvez, perante um pensamento revelador da pouca operacionalidade deste objetivo nas escolas. Mais grave este facto se torna se entendermos que o *fitnessgram* é um programa de educação da aptidão física para a saúde. É de toda a conveniência percebermos o pensamento de cada grupo de professores em relação a este aspeto essencial.

Em relação ao grupo que considera este objetivo inoperacional as justificações são as seguintes:

Não se consegue implementar em termos gerais. Temos definidos em termos gerais o que os alunos devem conseguir fazer para cada teste. Nós temos uma grelha com os dados padronizados.

MD1

Não. Isto cabe, na minha opinião, na minha lógica, a um projeto especial da escola dirigida a alunos com estas características, com obesidades mórbidas, não só com excesso de peso. Projeto especial dirigido a esses alunos.

RS1

Eu acho que não temos tempo. Eles só estão connosco duas vezes por semana. E na minha escola se nós estamos no ginásio pequeno não dá para correr. O ginásio pequeno tem o quê? Tem uns 10 metros, dá para pôr lá um praticável e não há espaço para mais nada, portanto não dá para correr, não é?

RS2

Não, não há, claro que não, era preciso mais, era preciso mais...era preciso mais horas, era preciso que as turmas não fossem tão grandes, tenho turmas...tenho uma turma inclusive com 28 alunos, era preciso que as turmas não fossem tão grandes, era preciso que eles trabalhassem todos da mesma maneira, da mesma forma, com a mesma intensidade, com o mesmo afinco, não é possível isto. Temos turmas perfeitamente díspares, uns num nível zero completamente e outros num nível, não diria avançado, mas parte de avançado.

RS3

Eh pá, não sei, acho que... eu, sinceramente, não consigo explicar de forma científica, mas sinto que aquilo não enche a minha aula, como é que hei de dizer, temos o teste dos abdominais, aquilo faz-se facilmente, mais gordo, menos gordo... faz! Mas, também, atenção, como eu treino a condição física ao longo das aulas (todas).

IE2

Vou voltar um pouquinho atrás quando me perguntaste qual destes achava importante, ou seja, nós com duas vezes por semana, não vamos conseguir elevar as suas capacidades funcionais. Duas vezes por semana não é nada, não dá para trabalhar...em termos de aptidão física não vais melhorar coisíssima nenhuma. Podes numa fase inicial obter ganhos e isso tem a ver com as adaptações dos corpos.

PN2

O grupo dos que consideram este objetivo parcialmente exequível adianta a seguinte argumentação:

Na minha opinião, temos que ficar aqui no meio-termo. Efetivamente, não vamos conseguir ter mais horas do que aquilo que tínhamos no passado, as coisas até vão noutro sentido, o que tínhamos, acho que são mais os pontos fortes do que os pontos negativos. E por isso tenho essa experiência. Três aulas são suficientes para aplicar os testes, todos os testes, conhecer-se os resultados e ter 45 minutos finais para dar a explicação aos alunos qual é o nível deles, onde é que eles estiveram menos bem, como é que eles devem trabalhar, para que eles façam esse trabalho fora do horário da Educação Física, em casa, nos fins-de-semana. Possam-se ocupar desse trabalho com um maior conhecimento e até com maior consciência. É a minha opinião. Não é o ideal, mas é o satisfatório.

MD2

Não é o ideal, mas duas vezes por semana, não é mau. O ideal seria 3 ou uma todos os dias como nos Estados Unidos. Mas pronto.

MD3

Nós temos o teste do vaivem que acaba por ser, é um indicador da condição física deles, da capacidade deles, mas depois eu digo nas aulas teóricas, nas aulas, eu digo, mas ter duas aulas por semana, não chega para vocês melhorarem. Portanto se vocês quiserem melhorar, têm que trabalhar fora das aulas.

AR2

Eu acho que é assim, eu acho que duas vezes por semana não dá para nada se nós queremos mesmo desenvolver as capacidades motoras, 2 vezes por semana é insuficiente.

IE1

No secundário há. Acho que sim, principalmente nos anos mais, no 11º e no 12º, no 10º já há alguma dificuldade. No básico, é complicado porque há menos tempo, perde-se mais tempo, eu este ano tenho a experiência de ter ensino básico que já não tinha há algum tempo e é uma diferença abismal e perde-se muito mais tempo nesta parte das competências sociais, na cooperação, no formar os grupos entre eles, aquelas partes das aulas e, portanto, não sobra tempo.

PN1

E finalmente as três professoras que advogam ser um objetivo exequível dizem que:

Muito tempo, não há. Penso que a bateria de testes do *fitnessgram* está bem enquadrada e acho que é muito facilitadora até e não é morosa, pronto e acho que é operacional. Penso que sim.

PA1

Não é o ideal de maneira nenhuma. Mas se em todos os anos for trabalhado da mesma maneira chega-se a algum lugar. Sim, consegue-se, aliás, eu digo-te que se consegue porque eu noto às vezes diferença do primeiro período para o último.

PA2

Eu acho que sim, se for, eu acho que sim, quer dizer, estamos a falar do secundário duas vezes por semana, 90 minutos, eu acho que se pode trabalhar, os resultados, se for esse o objetivo e treinar todos os dias, eu acho que se consegue algum resultado.

AR1

Existem ainda diferentes concepções metodológicas acerca deste objetivo. Importa destacar no quadro analisado a subcategoria “ApF através das matérias”. Esta é a subcategoria que tem maior expressão; oito (57,14%) dos 14 entrevistados dizem não ser necessário trabalhar a aptidão física em treino específico porque este é uma consequência da prática das modalidades desportivas ensinadas na EF. Destaca-se alguns exemplos deste facto:

A aptidão física não me preocupa muito porque ela é implícita ao trabalho de EF. Principalmente no secundário, porque passaram os períodos críticos para o seu desenvolvimento. Devemos trabalhar ao longo do ano, a aptidão física é trabalhada implicitamente dentro das matérias.

MD1

Eu gosto de correr com eles. Gosto de manhã de correr com eles e depois é, lá está, «o vendá-los» os olhos. Se os ponho a correr 10 minutos eles não gostam. Mas eu ponho-os a correr 5 minutos e depois dou-lhes uma bola para cada 2 e eles fazem mais 10 minutos de corrida com uma bola de rugby a passar. Depois estão distraídos do exercício principal que era a corrida e estão focados na bola e então correm mais 10 minutos. É como eu. Eu não gosto de correr. Detesto correr. Mas metem-me 2 horas a jogar à bola e eu ando ali duas horas a correr. Portanto se eu me focar na corrida e vou para o Parque da Paz, ao fim de 20 minutos, já estou...não consigo! Mas se meto uns fones já consigo correr 40 minutos e se for jogar basquete, como jogo à quinta-feira estou hora e meia a correr alia para trás e para a frente. O trabalho de condição física passa muito por isto, passa muito por: «ok, agora vamos fazer uns abdominais com bola», e trabalho a condição física dos abdominais, ok, vou fazer um jogo da apanhada, «quem é apanhado faz 5 flexões». A matéria serve para trabalhar a condição física. O aquecimento é um meio para...

AR2

Logo de início, no aquecimento. Por exemplo, com o rãguebi: ao fim de 20 minutos de rãguebi eles estão completamente exaustos...pois... não faço uma aula com estação disto, daquilo... [*Não treinas por circuito?...*]Não! As minhas aulas surgem por natureza, surgem mesmo...Não é preciso provocar coisas específicas para elas surgirem...

E então utilizo o rãguebi, ou, por exemplo, para treinar a força inferior, sei lá, numa aula de ginástica, digo-lhes «vamos fazer aqui uma brincadeira» em que há um conjunto de aparelhos em que eles têm de saltar por cima uns dos outros, ou treino também a condição física através de uma série de jogos lúdicos, como por exemplo, «o jogo do coelho» - gosto muito de pô-los a jogar este jogo, em que o coelho anda a fugir, mas depois esconde-se atrás de um obstáculo e eles têm de saltar por cima do obstáculo...ou seja, são brincadeiras do 1º ciclo, mas que eles adoram...

IE2

Verificamos que existe uma certa coerência nas escolhas e reflexão dos professores consoante as suas orientações educacionais. Para os professores de MD é visto para além de outros aspetos, um desafio à performance (e técnica) dos estudantes e deve ser «matéria» obrigatória nas aulas de educação física.

Têm de correr 8 minutos sem parar. Têm que saltar em comprimento, 2m para rapaz, 1,5 para meninas...no final do ano voltamos a avaliar e verifico quem atingiu os níveis propostos na grelha.

MD1

Primeira questão, para não fugir, acho importante o *fitnessgram*, o *fitnessgram* deve ser incluído como obrigatoriedade e não como opção. Em causa está, até a própria saúde, até porque isso não vai levar a uma ocupação da carga horária, acho que isso, em minha opinião deve ser feito logo na fase inicial. Nos primeiros dias de aula, logo *fitnessgram*, a gente não conhece «comportamentalmente» a turma, fazemos o *fitnessgram* e passamos a ter informações dos seus níveis desportivos e também de alguma visibilidade comportamental.

MD2

Os testes, ainda no outro dia estivemos a falar nisso e essa conversa de vez enquanto vem à baila e os testes são importantes para os alunos se desafiarem a si próprios. E não é para seriar os muito bons. São importantes para eles tentarem ser melhores. Tentar melhorar essencialmente os testes, nunca será dividir o 16, o 17 e o 18.

MD3

Em relação a PA, as duas professoras estão em completo acordo. É um objetivo a ser desenvolvido e aprendido em todas as aulas. Ainda que mais dois professores tenham este discurso, as primeiras fazem-no dando enfoque ao ensino e à aprendizagem:

Eu incluo sempre a condição física nas aulas todas, quer no aquecimento, quer na parte propriamente dita da aula, na parte fundamental.

PA1

Em todas as aulas de 90 minutos, na parte, se quisermos chamar de aquecimento, chamem aquilo que quiserem, na minha aula tem este período de trabalho, e depois ainda tenho o aquecimento mais específico para a atividade que vamos fazer, portanto às vezes, eu normalmente nas aulas de noventa, tenho o cuidado de planear numa aula uns 15 minutinhos em que trabalho sempre, um bocadinho de resistência, na aula a seguir trabalho força média, na outra aula trabalho força superior. Portanto eu estou sempre a trabalhar, porque não faz sentido nenhum tu ires avaliar uma coisa que tu não trabalhas nas aulas.

PA2

Existem dois aspetos inovadores que gostaríamos de evidenciar quanto à aptidão física na escola. A aptidão física como objetivo a ser concretizado através de trabalho para casa e a aptidão aeróbica como a mais importante quando consideradas todas as capacidades físico-motoras. Em relação às tarefas extra-aula (subcategoria ApF TPC), talvez fosse importante a sensibilização dos encarregados de educação e possivelmente este trabalho seria feito em família. Os professores adiantam que este trabalho é uma condição para que a aptidão física seja exequível.

Não sei se o tempo é suficiente e por isso é que eu lhe digo que há coisas que temos que fazer fora de casa. Temos problemas em Matemática, estamos na explicação. Temos problemas na resistência, temos que correr fora da escola. E eles perceberem que as dificuldades são superadas da mesma maneira. Com trabalho. Se eu vou para uma explicadora porque não sei falar inglês, então vou ter que ir para um ginásio fazer abdominais, aprender a fazer abdominais. Que é para saberem, para eles próprios.

RS2

Mas depois eu digo nas aulas teóricas, nas aulas, eu digo, mas ter duas aulas por semana, não chega para vocês melhorarem. Portanto se vocês quiserem melhorar, têm que trabalhar fora das aulas. Porque para eu elevar as minhas capacidades físicas também tenho que fazer, devo fazer pelo menos três vezes por semana de atividade física, se vocês só têm duas, e uma delas não temos hipótese de correr porque é sempre no ginásio, ou no pavilhão onde eu trabalho mais a capacidade anaeróbia do que quando corro com eles ali na rua, portanto, «eu percebo que vocês tenham negativa a Matemática, ou estudam mais em casa ou vão para um explicador e aqui é a mesma coisa, vocês não conseguem atingir os mínimos no vaivem...»

AR2

E os meus alunos têm TPC, logo desde o primeiro dia de aulas porque eles têm um conjunto de exercícios para desenvolver e para manter e têm que fazer TPC. Nós fazemos assim: nós fazemos final de Outubro, meados de Novembro, aplicamos primeiro (teve que atender o telemóvel!) ...é o seguinte estava-te a dizer em relação ao TPC, é importante, eles terem isto já enraizado, ou seja, já é uma rotina deles fazer todos os dias um bocadinho. Eu tenho conseguido, da minha experiência, que os alunos conseguem evoluir, conseguem mais, quando eles fazem este TPC. Estamos a falar na zona saudável, que é acessível e aconselhada a todas as pessoas terem, certo?

IE

Eles próprios conseguirem nos outros dias que não têm Educação Física, fazerem pelo menos 30 minutos, arranjam um tempinho, nem que seja ali na escola...30 minutos de caminhada. Andarem. Ou seja, entre o intervalo da manhã e da tarde, ali na hora do almoço...porque não? Promover esse tipo de atividade. Se há aulas de apoio para Português e Matemática, no ano passado tive uma experiência engraçada, dei aulas de apoio a uma turma de 9º, às meninas que tinham dificuldade.

PN2

No que se refere aos testes de aptidão aeróbia como sendo os testes mais importantes do *fitnessgram*, até o ideal no trabalho de aptidão física os professores de proferem essa importância do seguinte modo (adotemos como exemplo dos dois professores de AR):

O mais importante para mim é a resistência. Para mim. Porquê? Porque numa perspetiva de futuro, é uma capacidade que é fundamental para o dia-a-dia, para a sobrevivência da pessoa, não é? E no âmbito, e na geração onde estamos, em que eles têm pouca atividade física, passam muito tempo sentados ou muito tempo ao computador, a resistência para mim é fundamental. Até para o dia-a-dia, o correr para um autocarro, portanto é fundamental, e é uma coisa que é pouco desenvolvida na vida deles.

AR1

Eu acho realmente que o teste, não especificamente o *vaivem*, mas que o teste de avaliação da capacidade aeróbia deve ser o mais importante, é aquele que é o indicador principal da condição física do aluno. Não tem que ser especificamente o teste do *vaivem*, gosto muito mais do teste da *milha*...e este ano, uma das propostas do grupo do estágio que lá temos (...) é tornar obrigatório a aprovação do teste do *vaivem* para o aluno ter positiva nos testes do *fitnessgram*, usar aquele teste como obrigatório. Embora a gente aplique cinco, se ele não tem positiva no *vaivem*, já não tem positiva no *fitnessgram*. Considera aquele teste como prioritário e fundamental.

AR2

Pensamos que é bastante elucidativa a importância dada a este tipo de testes, contudo não podemos deixar de enunciar que para correr é necessário ter agilidade e coordenação, bem como flexibilidade articular. Provavelmente esta importância esteja mais associada a um paradigma de estilo de vida ativa no futuro quando associado aos benefícios cardiovasculares e logo à saúde (AR1). Só assim se entende a proposta de um grupo de estudantes em indução profissional (AR2), já que existe uma preocupação na formação inicial associada aos estilos de vida ativos e saudáveis e à importância que a EF pode ter nessa questão.

Em relação à forma como este objetivo é operacionalizado pelos professores e grupos de disciplina, mais uma vez é diversificada, sendo que a mais utilizada é a avaliação da aptidão física no final de cada período letivo (85,71%). Segue-se o que designamos por plenário (14,28%) definido pelos professores como sendo em termos gerais: - a aplicação dos testes de aptidão física em toda a escola e/ou todas as turmas, com todos os alunos e professores num determinado tempo preciso. E finalmente, apenas um professor pensa que deve ser um objetivo trabalhado em treino específico da aptidão física durante toda uma aula (7,14%).

Questionamos os professores acerca da avaliação deste objetivo (Quadro 94) e mais uma vez a «disparidade» é a palavra que melhor pode definir o pensamento dos professores.

Disparidade quando consideramos a avaliação quanto às suas modalidades (normativa e criterial).

Disparidade quando consideramos a avaliação quanto à sua função (diagnóstica, formativa e sumativa).

Disparidade quando consideramos a ZSAF e sua avaliação.

Quadro 94 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física - avaliação

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF avaliação	0%						x								
		10%	x						x	x	x	x	x			
		20%		x		x	x								x	
		25%			x									x		x
		Avaliação do processo/produto	x							x				x		
		Classificação dos testes		x												
		Média dos testes	x	x	x	x	x								x	
		Opção de testes a avaliar				x			x	x						
		ZSAF positiva		x	x		x			x	x		x	x		x
		ZSAF negativa	x					x	x			x				
		Sem referência ZSAF				x									x	
		ApF contabilizada como uma matéria		x				x								
		ApF diferente do grupo							x							
		Adaptação de critérios de avaliação										x				x
		Avaliação normativa													x	

Parece-nos que existe um discurso pouco consistente e divergente em relação à avaliação da aptidão física, quer na conceituação da fundamentação da própria avaliação, quer na aplicação concreta no contexto de ensino. Conseguimos aferir que existe uma grande diferenciação nos indicadores utilizados. Os indicadores vão desde os 0% até aos 25%. Estes dados vêm confirmar os resultados encontrados na parte extensiva da investigação (entre 0% e 70%). Os dados encontrados nas entrevistas, revelam grande disparidade nos critérios de avaliação utilizados, assim como do tipo de testes a avaliar e instrumentos utilizados. A escolha por opções de testes a avaliar (21,42%) poderá significar que os critérios de uniformidade, equidade e obrigatoriedade estão postos em causa de escola para escola. O tipo de avaliação encontrada está mais centrada no produto, um dos exemplos flagrantes é que 42,85% dos professores entrevistados realiza a média dos testes aplicados aos estudantes. Podíamos ter a tradicional discussão dicotómica: *norma* versus *critério*. Este não é o espaço, nem o tempo para o fazer. Todavia é importante perceber que é necessário atender às próprias necessidades de cada um dos estudantes e que estes devem através do conhecimento facultado pelos professores realizar as suas próprias opções e o seu próprio percurso numa perspetiva construtivista e de autoavaliação. Não nos esqueçamos que a avaliação normativa é exterior ao indivíduo e às condições de aprendizagem e de acordo com critérios externos pré-estabelecidos.

Talvez fosse interessante a utilização da avaliação com referência ao critério e desta avaliação (não descurando a performance), a utilização de critérios de competência, que não são mais do que o saber em ação e aplicado em novas situações numa perspetiva de conservação e transferência das aprendizagens em utilização futura.

Quando consideramos a ZSAF, que não é mais do que uma zona que compreende valores padrões de saúde cuidadosamente investigados pelo *Cooper Institute for Aerobics Research* [CIAR] (Falls, Morrow & Kohl, 1994), podemos verificar opiniões diferentes dos professores. O objetivo do *fitnessgram* ao usar estes valores padrão, é verificar através dos resultados obtidos pelos alunos, se estes se encontram numa zona saudável, permitindo saber sem qualquer dúvida qual será o mínimo recomendado para que os mesmos estejam em bom nível de aptidão física e consequentemente pouco sujeitos a fatores de risco.

Nem sempre a opinião dos professores têm o seu enfoque nas medidas de saúde e aptidão física reduzindo esta interpretação aos resultados da performance dada pelos *skills* desportivos.

Em relação às respostas dos professores sobre esta zona, continuam a revelar dados distintos:

- 14,28% não têm qualquer referência à ZSAF, utilizando uma tabela normativa de valores construída pela escola;

- 57,14% referem que independentemente da performance atingida nos testes de aptidão física, o aluno, deve ter uma classificação positiva na consecução deste objetivo;

- 28,57% mencionam que os alunos devem ter uma classificação negativa se não estiverem na zona saudável de aptidão física.

É importante referir que dois professores consideram adaptar os critérios consoante a sua população-alvo:

Aí diferencio duas situações. Eu devo adaptar. Eu este ano tenho um aluno muito obeso, e aí nós discutimos isso em grupo e, portanto, podemos adaptar, os próprios critérios de avaliação são adaptados. Mas aí eu diferencio entre o aluno que por ser obeso nunca vai conseguir fazer aquilo ...ou do aluno que não faz porque não gosta de correr, não lhe apetece correr, ou não lhe apetece treinar, ou não lhe apetece correr nas aulas de Educação Física e, portanto, há uma diferença entre o não conseguir porque não pode e o não conseguir porque não quer, porque não gosta ou porque não lhe apetece. Claro que isso gera sempre muita discussão.

AR2

Ele pode estar fora da zona saudável, se ele cumprir...esse temos que reforçar a necessidade de praticar alguma coisa fora da escola. Ter uma vida mais ativa. Mas se ele não consegue atingir a zona saudável...aquilo que é suposto ser saudável para a idade dele! Ele tem que perceber que tem que mudar alguma coisa a não ser que tenha alguma doença, alguma patologia, aí de fato temos que fazer um plano individual de trabalho. Mas é assim, se ele é gordo porque não se mexe, porque é sedentário, então tínhamos metade dos alunos, 30% da população escolar com planos educativos especiais.

PN2

Existem muitas ideias quanto à aptidão física «ideal» a ser implementada na escola (quadro 95), mas mais uma vez as opiniões dos professores dividem-se em relação ao que consideram ser a melhor solução para cumprir este objetivo.

Quadro 95 Quadro síntese sobre os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física ideal

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física	ApF ideal	Desempenho técnico	x													
		ApF inviável/estações	x													
		Treino de força		x												
		Carga horária			x											
		ApF atual				x	x									
		ApF projeto multidisciplinar						x								
		Clube de atividade física						x								
		ApF continuidade pedagógica						x								
		Trabalho aeróbio							x		x	x				
		Conhecimento ApF							x							
		Atividade física no 1º ciclo								x						
		ApF matérias/motivação										x	x			
		ApF diária											x			x
		Contexto ApF												x		
		Circuito de manutenção													x	x

São 15 as subcategorias encontradas e podemos verificar que apenas cinco reúnem o consenso mínimo de dois professores e assim sendo com uma percentagem maior do que 7,14, a saber:

- Trabalho aeróbio (21,42%) - referência ao ideal da aptidão física como sendo um trabalho de desenvolvimento da aptidão aeróbia. Para estes três professores esta é a capacidade condicional mais importante a desenvolver.

- ApF Matérias/motivação (14,28%) - referência que a aptidão física ideal é aquela que é desenvolvida através das matérias de ensino da EF causando mais motivação aos alunos.

- ApF diária (14,28%) - consideração que a aptidão física ideal é aquela que é produto de trabalho diário. Um dos professores relembra o prescrito pela *American College of Sports Medicine* [ACSM] (2011), que o exercício físico deve ser realizado através de 30-60 minutos com intensidade moderada (cinco dias por semana) ou 20-60 minutos de intensidade vigorosa (três dias por semana).

- Circuito de manutenção (14,28%) – referência que seria ideal que existisse circuitos de manutenção montados no espaço de recreio da escola para que os alunos pudessem treinar de forma autónoma.

- ApF atual (14,28%) – referência que o ideal é o que já temos nas nossas escolas.

Conseguimos, mais uma vez, estabelecer nesta categoria, uma ligação entre estas soluções/resoluções ideais para a operacionalização da aptidão física e as OE predominantes dos professores (MD e PA) estudadas em Portugal (Cardoso, 2008; Correia, 2011; Meireles, 2013; Vieira, 2003; 2007). Os professores de MD que apresentam argumentos mais institucionais, centrados no conhecimento e que enaltecem esta área da aptidão física como indispensável no seu ensino e muito importante para o desenvolvimento físico dos seus estudantes, principalmente nos seus aspetos técnicos. Vejamos a forma como idealizam a ApF:

Os alunos devem perceber que a aptidão física é a base dum bom desempenho técnico. Ela deve ser trabalhada durante as aulas sem criar estações específicas. Não concordo com a estação de desenvolvimento, porque é difícil corrigir e ele pode estar ali a repetir o erro aumentando o risco de lesão. Quando dou ginástica faço um trabalho mais específico de força. Ela é transversal a todas as matérias e é assim que deve ser trabalhada, sem criar estações específicas.

MD1

A minha opinião disso. A minha opinião nessa questão, do meu ponto de vista, é uma opinião muito forte porque tenho-me deparado com realidades bastante, bastante diferentes e vejo de uma maneira geral que não é dada uma importância daquilo que são as enormes vantagens desse mesmo programa. Porque esse programa pode ser muito bem aliado aquilo que é o trabalho das modalidades individuais que são um pouco mais reduzidos do gosto das turmas, não é? Até porque aquilo que é a exigência energética é sempre alta e acaba por não haver aquele estímulo de manipulação de bolas, uma competitividade direta, pronto! E então, aí já se colocam um pouco mais alheios, até porque não têm preparação e estamos sempre a pegar numa fasquia muito alta e essa é sempre uma situação. Deixa-me só dizer uma coisa. Eu acabo por ter uma opinião tendenciosa porque eu sou muito da área do trabalho do treino de força. E a título de defesa, estamos numa matéria científica que claramente discutível, isto é inclusão do treino de força, inclusive ainda defendi a minha tese ontem que era sobre esta matéria e pronto por isso estou mais vivaço nestes mesmos assuntos, que nós no fundo, tantos trabalhos no VO₂, nas variáveis fisiológicas, as coisas têm sido tão estudadas, mas aquilo que são os resultados para a performance aí são tão baixos e não se conseguem detetar quando nos envolvemos só no aspeto da performance podemos ter mais ganhos. E o que nos importa não é tanto a performance, mas a saúde e a qualidade de vida. E se realmente nós incluirmos um treino de força na medida certa ainda acaba por ser muito mais compensatório do que determinadas variáveis. A massa muscular vai aumentar o metabolismo basal, o metabolismo basal nestas crianças está a ser um dos maiores problemas porque está a ser muito baixo e então já não tem taxas metabólicas que os permita queimar a gordura naquele ponto de vista em que não estão a fazer exercício e por isso não há nada melhor do que aumentar a massa muscular, até a umas medidas razoáveis, estimuladas nestas fases. É por aí que eu defendo para rematar a minha defesa.

MD2

Quero dizer que não se pode olhar para os testes com aquela formalidade como no treino, no treino os testes são para melhorar e é para seriar. Os testes aqui servem também para isso, mas nunca para excluir o aluno ou para mandá-lo para o hospital. Portanto os testes serão um indicador. Serão uma referência que poderão despistar algum caso, como eu já estive numa escola uma vez, realmente a miúda foi ao cardiologista e tinha um problema.

MD3

8. A valorização do aluno «bem-educado» em Educação Física e a caracterização do perfil de saída do mesmo no final do ensino secundário

Nesta última dimensão de estudo quisemos perceber o que é que os professores valorizam e julgam importante que os alunos tenham como competências no final do 12ºano na sua disciplina e o que consideram ser um aluno «bem-educado» em Educação Física. No fundo que perfil comportamental terminal deve ter o estudante que completou 12 anos na área da cultura física e quais as características educacionais que deve ter de acordo com as orientações educacionais dos seus professores. Fisher, Repond e Diniz (2011) exploram a ideia do que é uma pessoa «bem-educada» fisicamente de acordo com os resultados de pesquisa da EUPEA (*European Physical Education Association*) realizada com uma amostra de 2000 professores em 20 Países. De modo geral os autores deste capítulo adiantam no que concerne aos professores o perfil de um jovem estudante «bem-educado» é o seguinte:

- Um cidadão responsável que é capaz de escolher atividades adequadas, para seguir boas práticas e de respeitar e ajudar os outros;
- Uma pessoa que tem conhecimento sobre atividade física e desporto com um grande repertório de habilidades e capacidades;
- Alguém que pode ser responsável pela sua própria saúde e de adotar um estilo de vida ativo e ser capaz de avaliar o seu progresso e de outros. (Fisher, Repond e Diniz, 2011, p.88)

As expectativas dos professores surgem relacionadas com tudo o que temos analisado e discutido até aqui. Optámos por dividir esta dimensão do estudo em duas grandes categorias, «o aluno bem - educado em Educação Física» e o «perfil do aluno». Quisemos categorizar o mais possível o discurso dos professores, uma vez que o objetivo seria a relação entre esta conceção de aluno bem-educado com as orientações educacionais em estudo. Numa primeira análise as subcategorias encontradas são diversas, o que poderá querer demonstrar o diferente modo de pensar dos professores entrevistados (quadro 96).

Quadro 96 Quadro síntese sobre o aluno bem-educado fisicamente – o aluno bem-educado em Educação Física

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
O aluno bem-educado fisicamente	O aluno bem-educado em Educação Física	Conhecimento sobre a matéria de ensino	x				x			x					x	
		Prática regular da atividade física	x		x								x	x	x	x
		Capacidade físico-motora			x											
		Boa alimentação			x											
		Higiene			x											
		Valorização da disciplina	x									x				
		Cumprimento de regras		x			x									
		Pontualidade e assiduidade		x												
		Empenhamento / Desempenho				x	x									
		Autonomia					x									
		Utilização do material de ensino				x										
		Ambição		x												
		Desenvolvimento psicomotor				x	x									
		Cooperação				x		x	x	x			x	x		

Quadro síntese sobre o aluno bem-educado fisicamente – o aluno bem-educado em Educação Física (continuação)

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
O aluno bem-educado fisicamente	O aluno bem-educado em Educação Física	Autoconfiança				x										
		Respeito				x		x	x					x		
		Intervenção pedagógica				x										
		Clima de aula				x										
		Boa relação com o corpo					x									
		Substâncias que provocam dependência					x									
		Cultura desportiva						x							x	
		Apoio profissional especializado						x								
		Relação com o outro							x	x	x		x			
		Conhecimento de si próprio									x					
		Integridade									x					
		Auto-superação									x					
		Catarse										x				

Como podemos constatar pelos quadros apresentados podemos apurar 27 subcategorias em relação ao aluno «bem-educado fisicamente». À semelhança do que temos feito, apresentamo-las por ordem decrescente de frequências relativas numerando-as de 1 a 27 para facilitar esta discussão:

- 1 – Prática regular da atividade física (42,85%);
- 2 – Cooperação (42,85%);
- 3 – Conhecimento sobre a matéria de ensino (28,57%);
- 4 – Relação com o outro (28,57%);
- 5 – Respeito (28,57%);

- 6 – Valorização da disciplina (14,28%);
- 7 – Cumprimento de regras (14,28%);
- 8 – Cultura desportiva (14,28%);
- 9 – Empenhamento/desempenho (7,14%);
- 10 – Desenvolvimento psicomotor (7,14%);
- 11 – Capacidade físico-motora (7,14%);
- 12 – Boa alimentação (7,14%);
- 13 – Higiene (7,14%);
- 14 – Pontualidade e assiduidade (7,14%);
- 15 – Autonomia (7,14%);
- 16 – Utilização do material de ensino (7,14%);
- 17 – Ambição (7,14%);
- 18 – Auto-confiança (7,14%);
- 19 – Intervenção pedagógica (7,14%);
- 20 – Clima de aula (7,14%);
- 21 – Boa relação com o corpo (7,14%);
- 22 – Substâncias que provocam dependência (7,14%);
- 23 – Apoio profissional especializado (7,14%);
- 24 – Conhecimento de si próprio (7,14%);
- 25 – Integridade (7,14%);
- 26 – Autossuperação (7,14%);
- 27 – Catarse (7,14%).

Será importante salientar que as 18 subcategorias a partir da subcategoria n.º9 inclusive são o produto da categorização respeitante apenas a um registo de ocorrência, ou seja apenas um professor salientou aquela característica em relação ao que pensa ser um aluno bem-educado. Esta opção foi premeditada no sentido de percebermos as OE de cada um dos docentes em relação às suas escolhas. É interessante que os professores de MD escolhem as subcategorias 11;12;13;14 e 17, assim como pontuam juntamente com outros professores as subcategorias 1; 3; 6 e 7, pelo que podíamos caracterizar o «aluno bem-educado» para esta OE como sendo um aluno que tem um conhecimento geral da prática físico-desportiva, que pratica regularmente atividade e cumpre as regras de organização e gestão na sala de aula. Apresenta uma boa condição física e sabe como mantê-la e desenvolver. Para além disso tem uma alimentação saudável e equilibrada mantendo bons hábitos de higiene pessoais. É pontual e assíduo e mantém grande ambição em atingir os seus objetivos de performance, valorizando a disciplina.

As professoras de PA, se atendermos apenas às suas escolhas (9; 10;15;16;18;19; 20; 21 e 22) mais aquelas que são igualmente objeto de outras OE (2; 3; 5 e 7) pode-se adiantar que os alunos bem-educados são aqueles que têm conhecimento da matéria de ensino nas suas componentes técnicas e táticas, que cumprem as regras que estão formalmente institucionalizadas na disciplina. São alunos empenhados nas atividades de aprendizagem e têm um bom desempenho nas habilidades motoras propostas no sentido da autonomia e numa prática de cooperação e respeito pelos colegas em ambiente de aprendizagem positivo. São alunos que interagem e participam na aula com eficácia e pertinência. Têm uma boa noção do seu corpo o que contribui para um bom desenvolvimento psicomotor. São alunos autoconfiantes porque são sapientes e manuseiam o material didático de forma correta conforme instrução do professor.

Analisemos, pela mesma ordem de raciocínio os professores com uma OE para a RS. Os professores pontuam de forma individualizada a subcategoria 23 e em conjunto as subcategorias 2; 3; 4; 5 e 8 e assim sendo se tivéssemos que apresentar (de acordo com os seus discursos) o aluno bem-educado para esta OE, este tem que ter conhecimento e cultura sobre as atividades físicas desportivas, perceber assim a importância de conhecer as diferentes modalidades desportivas nas suas regras e contextos, sobretudo dos jogos desportivos coletivos.

É um aluno que valoriza acima de tudo a cooperação que deve existir entre os diferentes elementos da turma numa relação de respeito e cordialidade pelo outro. É um estudante responsável que procura apoio especializado na prática desportiva em diferentes contextos sociais.

Os professores que proferem a AR valorizam individualmente as subcategorias 24; 25; 26 e 27, tendo pontuado em subcategorias em que outros colegas também o fizeram. Para estes professores o aluno deve valorizar e dar importância à disciplina de Educação Física, sobretudo como forma de catarse e compensação em relação às outras disciplinas de saber mais teórico. É um aluno preocupado com o outro, mas sobretudo tem que ter o conhecimento aprofundado de si próprio. É honesto nas suas decisões, é íntegro e completo no que respeita aos seus valores e princípios. É um aluno que está constantemente a tentar superar os seus limites e a superar as suas dificuldades individuais na sala de aula.

Em relação aos professores de IE que valorizam em conjunto com os outros professores as subcategorias 1; 2; 4 e 5 fazem jus às três fontes do currículo. Para estes professores o aluno bem-educado em EF deve praticar regularmente a atividade física durante o tempo de aula e extra-aula numa perspetiva de continuidade futura. O aluno deve colaborar e cooperar com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem no sentido de alcançar objetivos comuns. Deve respeitar o outro e relacionar-se com lealdade nas atividades físicas propostas na aula.

Não se consegue perceber uma posição vincada em relação às professoras com um perfil de orientação educacional neutro. Para as mesmas um aluno bem-educado em EF é um aluno que tem o conhecimento da matéria, é culto em relação às modalidades desportivas e pratica com regularidade atividade física.

É peculiarmente interessante que esta categorização feita do indutivo para o dedutivo acabe por estar de acordo com a literatura consultada sobre as OE (e.g., Ennis, 2003). Muitas das características apontadas para o aluno bem-educado em EF está de acordo com a conceção que os professores têm da disciplina.

No que concerne à segunda categoria, utilizamos de forma dedutiva os padrões nacionais para a Educação Física nos Estados Unidos da América (quadro 97) para analisar o perfil comportamental terminal que os professores esperam dos seus alunos.

Quadro 97 Quadro síntese sobre o aluno bem-educado fisicamente – o perfil do aluno

Dimensão	Categoria	Subcategorias	MD			PA		RS			AR		IE		PN	
			E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E3	E1	E2	E1	E2	E1	E2
O aluno bem-educado fisicamente	Perfil do aluno	Habilidades motoras	x													
		Conhecimento	x		x					x						
		Atividade física regular			x		x						x	x		
		Aptidão física		x	x											
		Responsabilidade social				x	x	x	x	x				x		
		Saúde, prazer e auto-expressão				x	x	x		x	x	x	x		x	x

Definimos da seguinte forma as subcategorias:

Habilidades motoras: características dos alunos relacionadas com a demonstração de competências nas habilidades motoras e padrões de movimento que são necessários para as diferentes práticas das matérias físico-desportivas e que foram lecionadas na disciplina de EF.

Conhecimento: alunos que têm uma profunda compreensão do conceito de movimento, dos princípios das atividades físicas, das estratégias e táticas utilizadas e de como estes aspetos se aplicam à aprendizagem e desempenho das diferentes atividades físicas.

Atividade Física regular: os alunos bem formados em EF são aqueles que participam regularmente em atividades físicas.

Aptidão Física: um aluno que termina a sua formação na disciplina de EF deve ter alcançado um bom nível de aptidão física e deve dominar os instrumentos de avaliação da mesma.

Responsabilidade social: características dos alunos que se relacionam com um comportamento pessoal e social responsável. Que têm respeito por si próprios e pelos outros quando considerado o contexto de prática das atividades físicas.

Saúde, Prazer e autoexpressão: um aluno bem formado ao fim do ensino projetado em EF é aquele que compreende que a EF é uma mais-valia para a sua saúde, para a sua autoexpressão e interação social. Percecionam a disciplina de EF como um prazer e um desafio às suas capacidades individuais.

Como se pode constatar pelo quadro apresentado, as respostas dos professores são diversas, contudo podemos dizer em género de síntese e independentemente das orientações educacionais, que para os professores entrevistados o perfil de aluno ideal (ao terminar o ensino secundário) é aquele que valoriza a saúde (64,28%). Explicitamos especificamente esta característica em detrimento do prazer nas atividades físicas e da autoexpressão porque é desta forma que os professores se expressam:

Em termos de saúde e bem-estar penso que é uma disciplina que promove muito.

PA1

A outra questão ligada à boa educação física é: quando a relação com o corpo é boa o que fazer com ela? E então aqui entra a boa alimentação, a noção de exercício para o bem-estar, as substâncias a evitar (tabaco, drogas, álcool), a capacidade de adquirir conhecimentos que permitam desenvolver uma atividade sem supervisão (caminhada, corrida, bicicleta, patinagem, etc.).

PA2

Uma coisa de cada vez, o que é que eu quero que eles levem daqui? Aquilo que eu gostava que eles levassem daqui é que a Educação Física e a partir do momento em que eles saem daqui é que a atividade física é um excelente meio para prevenir doenças e é um excelente meio promotor de saúde e uma excelente forma de combater o stress...

RS1

Que saiam com a noção de que a atividade física vai ser benéfica e útil para o resto da vida... se fazem isto têm que ter a noção que isto vos vai acompanhar para o resto da vida, não é como saber os rios de Portugal, sei lá convém que vocês saibam, mas isso não vos coloca em risco de vida, tal como se eu não sou uma pessoa do ponto de vista, sei lá de prática de atividade, isso não os coloca em risco, enquanto esta situação já". O Coração para funcionar bem precisa de uma atividade física regular, basicamente isto.

RS3

A prática de um estilo de vida ativo (para a saúde).

AR1

portanto o prazer em praticar o exercício físico, quer seja ou porque se sentiu bem, quer seja porque aquilo lhe deu uma melhor saúde...

AR2

Que eles passem por tudo e no 12º então posso dizer o seguinte: eu tenho esta estratégia, eu faço muita sensibilização de outras modalidades. É canoagem, é tudo o que tu possas imaginar, é basebol, é a natação, é polo aquático, escalada, BTT, tudo o que é possível e que eu tenho no meu concelho e que felizmente a Câmara tem alguns equipamentos, e eles facilitam o transporte, seja para ir fazer surf para a Lagoa de Albufeira, que nós temos esse protocolo também. Seja windsurf. Olha os alunos até pagaram este ano a deslocação porque a Câmara não pode. Que eles tenham estas vivências e que saiam do secundário a gostar de alguma atividade e que implementem a questão do estilo de vida saudável, do comer a fruta, do andar sempre com barras de cereais, com água, com iogurtes líquidos, que façam atividade física, que andem mais para apanhar os transportes. Alguns vão de carro, mas esses que andem também.

IE1

Está de acordo com o segundo ponto encontrado por Neves (1995) sobre o «aluno com sucesso em EF». O Autor constatou que em segundo lugar os professores valorizam a autonomia do aluno no sentido de ser capaz de orientar a sua atividade na vida futura, criando hábitos de vida saudável. É interessante que este ponto aparece em primeiro lugar neste estudo podendo querer dizer que os professores estão preocupados com a promoção de um estilo de vida ativo e saudável e que a sua disciplina pode ser uma mais-valia neste processo.

Seguem-se por ordem decrescente de frequências relativas as seguintes subcategorias:

- Responsabilidade social (42,85%);
- Atividade física regular (28,57%);
- Aptidão física (14,28);

- Habilidades Motoras (7,14%).

Mais uma vez se nota a influência das OE na escolha das competências que os estudantes devem ter no final do 12º ano de escolaridade, observemos alguns exemplos do que queremos destacar:

MD – Competências relacionadas com o conhecimento, habilidades motoras e aptidão Física.

Ter um domínio geral da técnica, que levassem e transmitissem aos seus filhos os valores que a EF transmite. Saibam interpretar os diferentes aspetos técnicos e específicos das diferentes modalidades.

MD1

RS – Competências sociais.

Eu gostava que eles através da EF conseguissem apreender algumas regras ou algumas normas importantes para viver em sociedade, o respeito pelo próximo, etc. Isso é o que eu gostava que eles levassem daqui, naturalmente que um dia mais tarde, que muitos deles ainda não têm maturidade suficiente para perceber isso, mas que um dia mais tarde compreendam que: amanhã respeitar o seu chefe no trabalho é exatamente da mesma forma que hoje é respeitar a decisão do árbitro, mesmo que a decisão seja mal tomada. Nós aqui temos uma lógica de grupo que é, fazemos os torneios inter-turmas e nenhum professor arbitra nenhum dos jogos dos torneios inter-turmas e sei que há escolas que são os professores que arbitram. Precisamente porque nós queremos valorizar o respeito pelo outro. Temos uma espécie de brigada e a brigada aqui é feita pelos homens da casa, pelos professores da casa, estamos no torneio de futebol, e há um aluno que discute com alguma veemência uma decisão do árbitro que é um colega, imediatamente é convidado a sair e faz-se uma substituição pedagógica. A equipa fica com menos um, mas o aluno está nervoso, não respeitou e automaticamente tem que vir arrefecer as ideias. Porque a lógica aqui é esta, utilizar o Desporto, queria que eles quando tivessem que respeitar o outro, aqui na escola também o faziam no Desporto, por exemplo e que a atividade física pode ser um ótimo meio de promoção da saúde e da socialização e combate ao stress, porque de fato é.

RS1

AR – competências relacionadas com o prazer das atividades físicas e autoexpressão.

É o aluno que tira o prazer das aulas de Educação Física e que recorda as aulas de Educação Física como algo que lhe deu muito prazer fazer e que esse prazer que ele sentiu nas aulas de Educação Física vai poder continuar a senti-lo para além, na sua vida, portanto o prazer em praticar o exercício físico, ..., quer seja porque o ajudou a concentrar no estudo, quer seja porque criou um núcleo de amizade com quem quer continuar a jogar à bola com os colegas que saíram do secundário. Seja qual for a motivação, mas que o aluno recorde o percurso das aulas de Educação Física e aquilo que aprendeu durante esses anos e eu costumo dizer isso, são alunos de 10º, 11º e 12º, quando estou a dar basquete: «Eu não quero saber se tu fazes o lançamento na passada assim, eu quero é que tu te divirtas a jogar basquete, gostas de jogar basquete? Joga. Marco gostas mais de jogar futebol, mas hoje estamos a dar basquete, tira o prazer do basquete, já não estou preocupado se vocês lançam com a mão mais aqui, se o lançamento é direito/esquerda, se é esquerda/direito, já não quero saber; não é esse o meu objetivo. Eu quero é que tu percebas que jogar basquete é divertido. É importante, se é esta a modalidade que estás a fazer hoje, tira o máximo prazer dela.» E é isso que eu gostava aos alunos quando acabam o 12º ano, ao fim de um ano de faculdade e se não fizerem exercício físico que sintam essa falta. Aquele espaço onde se lhes faziam sentir bem, onde, e é uma coisa que eu digo aos alunos, é, dos piores erros que os alunos fazem é faltarem à Educação Física porque têm que ir estudar. O estudo rende mais se eu for a uma aula de Educação Física e descomprimir os nervos, vou para casa, estou mais relaxado e vou-me concentrar mais no estudo, do que estar a faltar às aulas de Educação Física, faltar aos treinos para ir estudar porque se eu estou habituado a fazer exercício físico, se o exercício físico é importante para mim, se eu tiro isso para me concentrar, vai-me desequilibrar, portanto e tenho sentido e é isso que eu quero realmente que os alunos levem das aulas de Educação Física. É o prazer de praticar desporto e do quanto aquilo é importante para eles.

AR2

Subcapítulo V - As orientações educacionais em contexto de aula: um estudo de caso de dois professores de educação física com perfis de orientação educacional opostos.

O objetivo deste subcapítulo é apresentar e discutir os dados de investigação que se referem ao papel que as orientações educacionais têm nas decisões curriculares de dois professores do ensino secundário geral com dois perfis de orientação educacional opostos. Os valores de OE atingidos pelos professores no VOI-SF e sua correlação servem de base teórica a esta parte da pesquisa. Foram avaliadas as questões da entrevista de aprofundamento e de retrospectiva. Esta retrospectiva, com estimulação da memória, teve como base a observação efetuada durante um período letivo aos dois professores. Os resultados descrevem a valorização do conhecimento e os objetivos de aprendizagem para os dois professores. É uma forma destes evidenciarem as suas orientações educacionais de forma perceptível na operacionalização das suas prioridades e decisões pedagógicas. No fundo trata-se de analisar e discutir detalhadamente as decisões tomadas na aula de Educação Física pelos dois professores e perceber como é que o seu perfil de orientação educacional influencia essas decisões. Utilizaremos a comparação constante entre os dados do planeamento, da entrevista e das transcrições das notas de campo provenientes da observação.

1 As orientações educacionais de Pedro e Rui.

1.1 As orientações educacionais de Pedro e Rui e a valorização do conhecimento

As teorias associadas ao conhecimento dos professores sugerem que os professores transformam o conhecimento do conteúdo em conhecimento pedagógico de ensino (Ennis, 1995a), neste pressuposto procurou-se perceber o que é que os professores tinham valorizado mais nestas sete semanas de ensino, como transformavam o conteúdo em ordem a ser percebido pelos seus alunos e como é que achavam que seria o seu papel na condução do ensino dos conteúdos (Figura 132).

Da observação efetuada bem como dos resultados aferidos na entrevista percebe-se que Pedro e Rui partilham de um conhecimento dos conteúdos da EF que é comum, contudo demonstram uma forma de operacionalizar o conhecimento pedagógico personalizada em virtude das suas decisões pessoais e curriculares. Pedro utiliza quase sempre uma organização da classe em estações de aprendizagem e Rui, situações de exercício e de jogo reduzido modificadas ao longo da sessão de ensino. Vejamos as notas de campo em relação a uma aula típica de Pedro e Rui na matéria de futebol:

Pedro prepara as estações de aprendizagem enquanto retira algumas dúvidas sobre orientação a três alunos e os restantes correm à volta do campo em grupos de três passando a bola uns aos outros em situação de passe (uns em corrida e outros em marcha. Em seguida o professor adianta “vamos passar para este meio-campo e vamos usar as quatro balizas para fazer quatro estações:

- Naquela estação vão fazer cabeceamento. Na outra drible e remate. Na terceira situação de jogo reduzido e na última, passe/receção, desmarcam-se e rematam”.

Depois de explicar pormenorizadamente os gestos técnicos pretendidos em cada uma das estações de aprendizagem durante 10 minutos, diz: “podem ocupar as quatro estações, três alunos em cada estação durante quatro minutos”. Os alunos estão todos na tarefa e Pedro vai de estação em estação dando *feedbacks* em relação à técnica a executar. Na técnica de remate, por exemplo, explica a posição do corpo (a inclinação do tronco), o ângulo entre a coxa e a perna e a rotação do tronco. O professor termina a sessão de ensino com uma situação de jogo formal de futebol sete. (notas de campo)

Rui, depois de os alunos terem corrido 15 minutos, deu uma instrução muito rápida de dois minutos para explicar o exercício de futebol: passe rasteiro. Organizou dois grupos de raparigas (um de dois elementos e outros de três) e dois grupos de rapazes (um de dois e outro de três alunos). Cinco minutos depois utilizou uma variante de dificuldade do exercício proposto: - levantar a bola com o peito do pé e passar. Três minutos depois o professor dá uma nova instrução, explicando um novo exercício. Três atacantes, um defesa e um guarda-redes e adianta aos seus alunos que têm que ter obrigatoriamente linhas de passe; passes rasteiros e tensos. Diz: “só quero passes. Quero uma situação de superioridade. A defesa começa a defender a partir da linha dos 10 metros. Todos vão ser guarda-redes, todos vão ser defesas e todos vão ser atacantes. Dúvidas?”. Rui apontou o nome de cada um dos seus alunos distribuindo-os para cada uma das funções.

Sempre em prática e 10 minutos depois, o professor apresenta um outro exercício de passe e remate. Com os alunos organizados em duas filas frente à baliza, uma do lado direito e outro do lado esquerdo, deslocam-se em vagas executando o “passo rasteiro com a parte interna do pé” (palavras de Rui), os alunos que estão na fila da esquerda finalizam o exercício em remate. Três minutos depois, Rui, coloca uma variante de facilidade no exercício, aproximando as filas uma da outra para facilitar a situação de passe. O professor continuou a apresentar diferentes exercícios até uma situação final de jogo reduzido. (notas de campo)

O desenvolvimento do currículo na sala de aula está intimamente ligado ao conhecimento teórico e pedagógico dos conteúdos, no entanto a forma de operacionalizar e quando o operacionalizar revela como os professores transformam esse conhecimento de acordo com o que julgam ser importante para os seus estudantes ou até mesmo de acordo com as suas percepções pessoais de um bom ensino. Shulman (1986) e Chen e Ennis (1995) corroboram com este princípio quando adiantam que o conhecimento do conteúdo de aprendizagem refere-se a conceitos, princípios e habilidades referentes a determinada disciplina. No entanto esse conhecimento pode não ser ensinado exatamente na sua forma original. Pedro e Rui transformam o conhecimento de futebol em conhecimento pedagógico específico que seja compreensível no ensino e aprendizagem, e quanto a nós de acordo com as suas orientações educacionais.

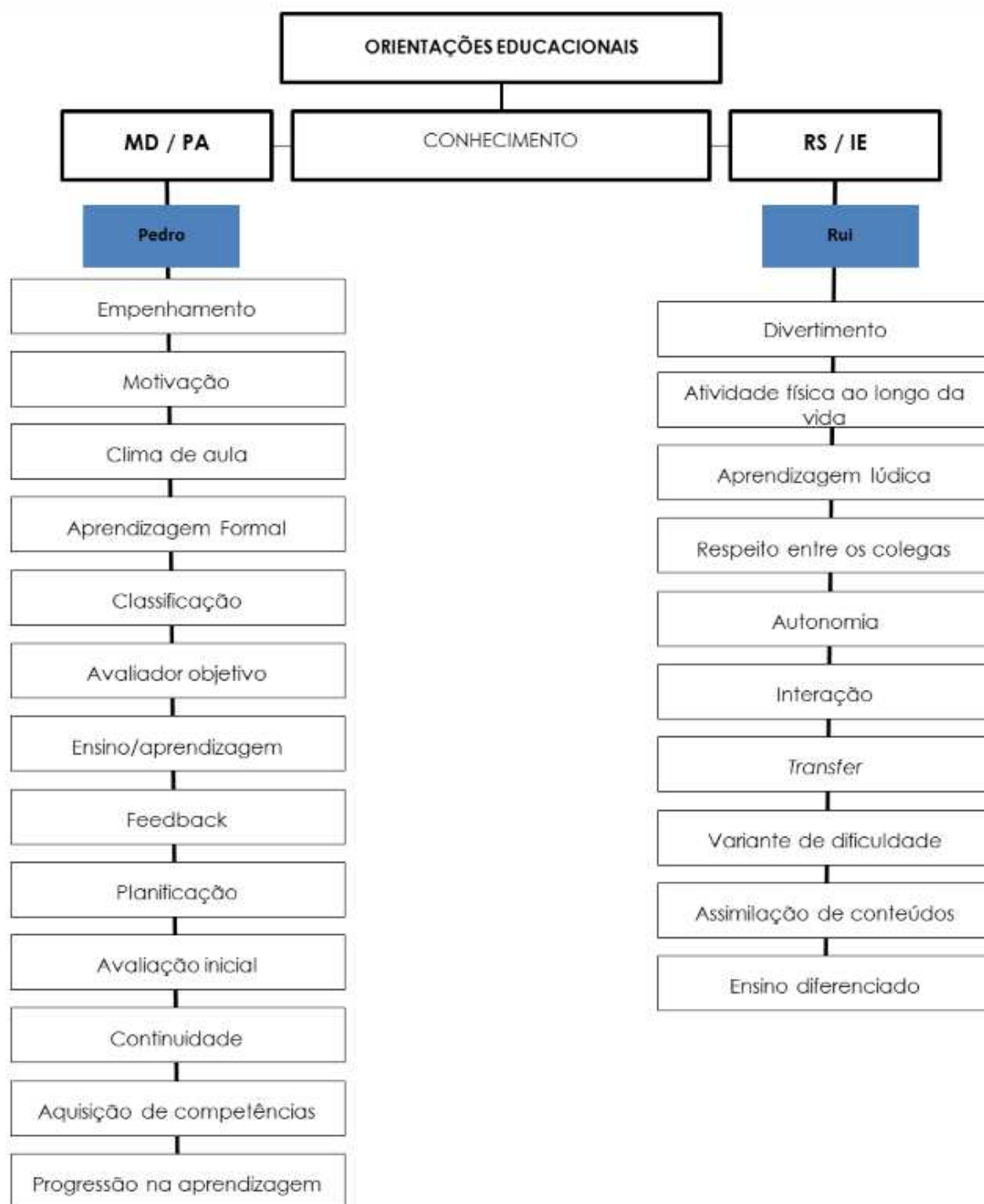


Figura 132 A valorização do conhecimento de Pedro e Rui

Em termos de conhecimento, Pedro vê a sua função, enquanto professor, como alguém que transmite o saber que está sistematizado no currículo, focalizando-se claramente na estrutura e informação do conteúdo.

O objetivo específico daí, não teve a ver com isso, teve a ver que eles queriam fazer outras coisas e, portanto, aquilo foi uma maneira de lhes dizer que não. Eu tenho que sumariar isto, tenho o salto em altura para dar e, portanto, vou dar. Foi uma forma de eles perceberem que eu ia mesmo dar o salto em altura e escusavam de continuar a querer fazer outro tipo de coisas, como o futebol, ou coisas ligadas à bola! Isto porquê? Porque é 12º ano, como tu dizes, e muito bem, e eu nunca tinha dado o salto em altura com eles e o grande objetivo foi explicar-lhes que também há salto em altura, que é uma coisa que se vê com alguma realidade na televisão e tentar explicar-lhes as técnicas, o salto, sem o critério da avaliação, porque senão teria que ter 3 ou 4 aulas e este ano só fiz no 10º ano, mas quis que eles experimentassem comigo o salto em altura e quis dar-lhes mais esse feedback e a forma logo motivacional para eles foi: “atenção que isto é para ser sumariado, isto vai ser dado e portanto eu vou dar”. Não havia obrigatoriedade de dar, porque inclusivamente, nós o salto em altura, é uma das modalidades que damos ou não no final do ano consoante o espaço, porque o salto em altura concorre diretamente com o badminton, com a dança e com a ginástica por causa do espaço. Por causa da necessidade dos colchões, etc. Como o badminton tem que estar naquele espaço porque no outro têm que estar os desportos coletivos e é complicado, como a ginástica tem que ser dada naquele espaço e como ainda por cima temos muito atletismo na rua. Não temos rotação específica com atletismo, o salto em altura ainda vem encher mais o atletismo e eventualmente tirar tempo para outras coisas. Portanto naquele dia destinava-se ao salto em altura, mas também tinham a possibilidade de patinar, visto que a patinagem ainda estamos naquela escola, numa fase de deixa-los patinar consoante eles querem ou não porque a patinagem implica que a gente esteja muito em cima deles, ajuda-los muitos e, portanto, é difícil nós termos muitos conteúdos para avaliar e poder estar muito junto deles. Portanto o salto em altura serviu exatamente para isso. Como eles não tinham noção, foi preciso partir do zero. Pedro (entrevista)

Rui, pelo contrário, focaliza-se muito na relação professor-aluno e nas dificuldades destes últimos, providenciando diferentes oportunidades de aprendizagem. É uma característica deste professor guiar os alunos no sentido de desenvolver o pensamento crítico no entendimento das habilidades motoras propostas. Nas decisões relacionadas com o que se deve ou não ensinar, constatamos que Pedro decide sobretudo em função do currículo nacional de Educação Física e do projecto curricular do grupo, já Rui pensa muito no nível de habilidade dos seus estudantes e daquilo que pode ter significado e interesse para os seus alunos.

Diríamos que Rui está mais focalizado no estudante e Pedro focado na sua função enquanto docente, senão vejamos:

Isso, é extremamente complexo. O meu papel, é o papel que eu procuro ter sempre de ajudar os alunos, de procurar que eles melhorem no final de forma, como direi, não maquinal, mas assim um pouco menos sentimental, tentar avaliá-los de forma muito objetiva. Nós não podemos esquecer que andamos com eles 9 meses. 3 anos, como era o caso desta turma, mas tento na medida de que me é possível, tento ser humano, distanciar-me e seguir um critério rigoroso semelhante para todos. Procuro que não haja ali erro humano por afinidade. Como professor, é tentar levar todos minimamente motivados e foi essa sempre a minha preocupação e tentar que eles aprendam. O que é que é um professor bom ou mau, eu acho que todos nós podemos ser bons, desde que os nossos objetivos estejam implícitos, na minha opinião, eu não deixo ninguém para trás, se eu quero que eles tenham um clima de aula propício e não venham para ali como se viessem para a pior coisa do mundo, agora então que a Educação Física vai deixar de contar, mais se reforça este papel, se quiserem estar ali e se quisermos que eles aprendam só assim faz sentido, é que eles sintam que estão ali bem, porque senão vão estar ali e aquilo não conta e vão-se desmotivar, portanto o meu papel, para mim, vejo a Educação Física desta forma, é tentar ensiná-los, tentar mantê-los coesos e interessados na matéria e pronto, tentar minimamente dar-lhes sempre um bocadinho de feedbacks mais precisos, em aula, sempre cada um deles um minuto que seja, um feedback positivo que seja, para que eles sintam que o professor está ali e está com eles. [é um professor] que os ensina, mas que vai para além disso. Acho que o professor não pode ser só ensinar. Tem que ser isto, tem que isto e isto. Tem que haver ali um clima, tem que haver ali aquele feedback necessário no momento certo. Tem que haver aquele feedback «não fiques aí a brincar, anda lá trabalhar», é a única maneira de levar a aula. Eu, procuro ter essa capacidade, mas sempre mantendo na cabeça deles que o professor está com eles nas aulas, pode ser muito amigo deles, mas no dia da avaliação vai tentar distanciar-se o mais possível deles e, portanto, ali sim, para não haver confusões. Pedro (entrevista)

Ahh, apesar de eu na prática não, não conseguir fazer, também um pouco por aquilo que tu já disseste ainda há pouco, piadas que vou lançando, eu gostava de ser como árbitro, estar lá para aquilo que é essencial, mas por outro lado poder passar o mais despercebido possível.

Isto é no plano teórico, o que eu gostava, que era que os alunos quase não dessem por nós e fizessem tudo de uma forma autónoma e nós só estávamos lá para corrigir e depois eu na prática tenho dificuldade em ser assim, principalmente com as turmas do secundário, com quem a gente tem sempre, normalmente, uma boa relação, e acabamos por intervir muito mais, não é? Às vezes sou eu um dos *jokers* [estratégia de ensino utilizada nos jogos desportivos coletivos] num dos jogos. Eu não jogo com os alunos para mostrar aos alunos que sei jogar melhor do que eles. Nada disso. Às vezes jogo com os alunos, porque se eu estou a ver que em determinado exercício, a pessoa que eu coloco em determinado sítio, não está a conseguir fazer cumprir o objetivo do exercício, então coloco-me lá eu. Mesmo que nos jogos, nestas atividades, vamo-nos centrar nestas aulas que tu observaste, eu fui joker, mas não me movimenteí tanto assim. A ideia era servir de ponto de apoio e criar linhas de passe porque era esse o objetivo. Sempre que o número de pessoas é par e precisamos de um número ímpar, eu sou o número ímpar, sempre que o número de pessoas é ímpar, eu aí normalmente não entro, posso mudar de joker ou qualquer coisa, mas se tiver que entrar também entro sempre com o objetivo de, no fundo, se estou a pedir alguma coisa a um aluno que por algum motivo ele não está a conseguir cumprir, vou eu cumprir, em vez de estar sempre a corrigir e sempre a parar, então passo eu a cumprir e até podemos fazer jogos de 5 contra 3, não há problema nenhum. Rui (entrevista)

Os dois professores valorizam inconfundivelmente o conhecimento de forma diferente na aula de EF. Mas tomemos como exemplo o próprio discurso dos professores sobre esta valorização. Nada melhor que as suas próprias palavras para objetivar esta conceção que têm sobre o ensino de que são responsáveis. Pedro declara que o que mais valorizou nas sete semanas de ensino foi a evolução e a progressão de aprendizagem dos seus alunos num ambiente motivador e potenciador dessas mesmas aprendizagens. Este pensamento faz jus às duas OE com maior pontuação no perfil de orientação educacional do docente (MD = 44 pontos e PA = 39 pontos).

É assim, acima de tudo, valorizei a aplicação dos alunos, porque como são algumas semanas e ao longo destas 7 semanas ainda haviam muitos conteúdos a abordar, a forma como os alunos se colocam, que é difícil, por exemplo, muito complicado, ter um aluno muito motivado em dança e ao mesmo tempo no futebol, ou porque as miúdas estão mais motivadas na dança e não ligam ao futebol e vice-versa. Portanto é difícil, a ideia foi manter sempre um clima de aula propício a que eles fossem aprendendo, todos.

Como isto não era estanque e não era na mesma aula vais ter isto e vais ter aquilo, enfim, podia estar mais desmotivado ali e mais motivado ali, mas, como não dá para fazer isso neste tipo de aula e como teve que ser num espaço foi dança, no outro espaço foi futebol, tentei que eles se mantivessem sempre motivados. Esse foi de fato o grande objetivo. Claro que o segundo objetivo é que eles dentro dessa motivação também vão aprendendo. Porque se eles tiverem motivados e perceberem que estão a trabalhar, no caso do 12º ano, que também melhora a nota, etc., mas se eles perceberem que estão a trabalhar para tentarem aprender qualquer coisa que lhes pode ser útil, então tudo bem, eles sentem-se mais motivados. Portanto a grande preocupação é manter aula a aula um clima próprio para a aprendizagem e ao mesmo tempo que eles vão progredindo nos conteúdos. Quem ficou na aula anterior em determinada situação, tentar pegar nele a partir daí, reforçar se possível e deixá-lo um bocadinho mais à frente na aula que estamos a dar. Pedro (entrevista)

Já Rui, tem uma conceção totalmente diferente e valoriza sobretudo o divertimento e as aprendizagens informais numa perspetiva futura.

Aquilo que eu valorizo ao longo do ano. Que os meus alunos aprendam alguma coisa ao nível da Educação Física, que os meus alunos se divirtam nas aulas de Educação Física, que tenham a sensação que quando acabou a aula que valeu a pena e que informalmente aprendam alguma coisa sobre o jogo. Mas que acima de tudo que se divirtam e que quando saírem, porque eles estão quase a sair para a faculdade, para o ano fazem o 12º ano e depois saem e aquilo que eu não queria é que um daqueles alunos que seja, depois não volte a fazer Educação Física, eu quero que eles tomem o gosto pela prática e que continuem a praticar desporto, voleibol na praia, o que eles quiserem, corridas na mata da machada, o que eles quiserem, mas que acima de tudo que se divirtam e que adquiram alguma competência, mas sempre de uma forma lúdica e que respeitem os colegas, que respeitem os adversários. E eu acho que desse ponto de vista, como está comigo desde o 10º ano, a turma desse ponto de vista acho que está perfeitamente ganha, não é que alguma vez tivesse perdida, os miúdos são bons por natureza, mas têm-se mantido com esta regularidade que eu considero importante. Rui (entrevista).

Uma valorização que justifica claramente as pontuações obtidas no VOI-SF nas OE de AR (34 pontos), IE (39 pontos) e RS (40 pontos). Apresentamos as OE por esta ordem porque é exatamente por esta estrutura que surgem no raciocínio do professor.

Em resposta à questão: quando é que decide passar para outro tópico de ensino nas suas aulas? Os professores Pedro e Rui apresentam igualmente conceções diferentes em relação ao conhecimento que deve ou não estar adquirido pelos seus alunos. É interessante denotar que Pedro admite que passará para outro tópico de ensino quando uma unidade de ensino termina ou quando sente que o conhecimento foi adquirido por todos os alunos e Rui, numa perspetiva menos tradicional, centraliza-se novamente no aluno e assim muda de conteúdo de ensino quando pensa que tudo foi feito para que o aluno atingisse os seus objetivos e quando os estudantes estão confortáveis com o que foi ensinado. Apresenta-se, de seguida, excertos das entrevistas dos professores que elucidam bem este aspeto:

Uma das coisas é, nós desde o início sabemos pela planificação que tenho por exemplo 5 aulas de futebol, de ginástica, o que tu quiseses que fale [O que tu quiseses, dentro desta unidade de ensino]. Nós sabemos que temos 5 aulas, a primeira coisa que eu tento imaginar é se por algum motivo vai haver, pode haver possibilidade de eu ter que faltar, porque às vezes ou há consultas com os miúdos, ou porque há qualquer coisa ali associado, ver se isso pode ou não estar no horizonte, para pôr os conteúdos só em 4 aulas, ou só em 3 aulas, tento numa primeira análise perceber se vou conseguir dar as aulas todas. Porque depois numa segunda análise, se temos ou não atividades de departamento. Com base nisto, tenho uma noção exata, em princípio, se não ocorrer nada de extraordinário, quantas aulas, efetivamente vou ter e, portanto, os conteúdos estão mais ou menos escolhidos antes porque com base na avaliação inicial, eu percebo se posso ir mais além, ou se tenho que ficar pelos conteúdos iniciais, no caso do futebol, nas conduções, nos passes, se me é possível ir mais além, naturalmente que tento escolher outro tipo de conteúdos. Quando é que os passo? É assim, se eu tenho 5 aulas e planifiquei dar 5 conteúdos, eu vou dar os 5 conteúdos, normalmente eu em cada aula introduzo um conteúdo novo, mas que tenha ligação ao conteúdo anterior, ou pelo menos que se faça um trabalho com o conteúdo anterior, porque se eu fizer cabeceamento no futebol, se calhar não tem nada a ver com o remate, tirando ou não serem duas situações de finalização, terem algumas semelhanças, uma é com a cabeça, outra é com o pé, a colocação do corpo. Com nuances diferentes, mas não deixa de ser finalização. Portanto nesse dia em que mudo, se calhar vou estar mais atento ao conteúdo que estou a introduzir, o outro como já foi introduzido, vou só dar uns *feedbacks* para verificar se o aluno está ou não dentro daquilo e depois no final tenho sempre um momento, em que normalmente os trago todos, e em que dou *feedbacks*, «e viste esse conteúdo foi dado hoje e estás a aplicar aquilo que aprendemos».

Chamo a atenção do grupo: «veem o vosso colega, já conseguiu aplicar aquilo que estivemos a treinar!». Isto para eles perceberem porque é que aquele conteúdo era ou não importante. No caso do futebol, se a bola vem no ar e vejo alguém colocar a cabeça no momento exato, chamo a atenção: «viram, viram, vejam lá como ele colocou lá a cabeça!»; ou se conseguiu conduzir a bola e fez um bom passe: «veem o vosso colega, vejam lá se ele hoje não conseguiu conduzir». Tento. Mas também tento com alguma rigidez, aqueles conteúdos são mesmo para dar. O que é que pode acontecer? Às vezes podem é não atingir bem, bem o nível que eu queria. Mas pelo menos os alunos ficaram, porque ainda por cima estamos a falar de 12º ano, ficaram com conhecimento que aquilo existe. Podem não saber fazer, porque é normal, há coisas que não se aprendem em 45 minutos, há coisas que o próprio Maradona em 10 remates só 9 é que metia na baliza, tal como Michael Jordan, em 12 cestos, metia lá 9, não quer dizer que em alguns dias não metesse lá 10. O grande objetivo e eu explico isso aos alunos, não têm que fazer 10 em 10, têm que fazer 1 em 10, mas no dia a seguir têm que fazer 2 em 10. Devem ter sempre como objetivo melhorar. E os conteúdos são todos para introduzir, pelo menos para eles ficarem com a noção. Não estou a introduzir conteúdos que sejam de exceção. Dou-te o exemplo do “fora de jogo”. Eu raramente abordo o “fora de jogo”, que é uma coisa que eles próprios me perguntam: «ó professor, mas porquê que, quando existem as polémicas do fim-de-semana, mas porque é que aquele estava fora de jogo?». Eles próprios querem saber. Então aí, eu explico-lhes. Mas não são coisas que eu abordo na aula. Só se fosse um nível muito avançado e tivessem essa necessidade. Pedro (entrevista)

Eu tenho uma forma de trabalhar os jogos desportivos coletivos, que fui aperfeiçoando no andebol e que depois faço o devido *transfer* para as outras modalidades coletivas, que é, nunca trabalhar apenas uma habilidade motora, portanto nunca trabalhar apenas o passe, nunca trabalhar apenas o remate, as coisas estão sempre interligadas e em situação de jogo a gente consegue interligar os fatores todos. Eu decido passar de um momento para o outro, criando na maioria dos casos variantes de dificuldade nos exercícios anteriores. Agora também já temos que fazer assim e quando é que eu decido? Quando aquele exercício que está a ser feito já foi completamente assimilado por parte dos alunos. Se eu quero dar uma grande prioridade no futsal à receção com a planta do pé e vejo que já todos estão a passar e receber com a planta do pé, eu a seguir posso introduzir o remate. Não é? Sempre em situação de jogo. 4, contra 1; 3 contra 1, mas a seguir já posso introduzir outra porque já todos estão a fazer aquilo. Todos, menos a Cristiana. A Cristiana o que é que eu tenho que fazer?

Tenho que dar mais *feedbacks*, correndo o risco de já estarmos no remate e ela ainda não ter assimilado, mas ela, naquela turma, é uma percentagem de 10%, não é? É uma em 10. Portanto eu não posso estar a condicionar o trabalho dos outros, pelo trabalho da Cristiana, então vou estar mais próximo da Cristiana e os outros saem para remate. A Cristiana também vai sair para remate, não vai é rematar tantas vezes. Mas quando aquele exercício está devidamente assimilado, passamos para o seguinte que normalmente é uma variante de dificuldade em relação ao primeiro. Quando trabalhamos por exemplo em estações, na outra vez trabalhamos em estações e aí o que eu quero é o aperfeiçoamento técnico essencialmente e o aperfeiçoamento técnico já não tanto para evoluir, há apenas para consolidar aquela aprendizagem porque a seguir nós vamos precisar daquilo no jogo. Voleibol, por exemplo, enquanto a gente não souber o passe por cima e a manchete, nunca vamos conseguir jogar e por isso temos que perder mais tempo nesses gestos. Rui (entrevista)

Trata-se de perceber a forma como o conhecimento é valorizado pelos professores em relação ao programa educacional. Esta variedade de construção dos professores em relação à estruturação dos programas educacionais tem sido estudada através das suas práticas, atitudes, conhecimentos e crenças (Luft e Roehring, 2007). Nos últimos quinze anos os investigadores de Ciências de Educação têm procurado descrever as crenças dos professores como fatores de influência na sua prática pedagógica (e.g., Pajares, 1992; Richardson, 1996). As construções pessoais daquilo que deve ser um bom ensino refletem a compreensão da prática de um professor. Estas influenciam as suas decisões de instrução, de gestão e organização, clima e disciplina (Luft e Roehring, 2007; Jones e Carter, 2007). A literatura científica tem descrito as crenças de diferentes formas. Alguns investigadores usam a crença como sinónimo de atitude, descurando as características e atributos de cada um dos professores (e.g., Garmon, 2004), outros, interpretam-nas como construções pessoais enquadradas pelas conceções teóricas e filosóficas (e.g. Ennis, 1994b). Ainda outros relacionam as crenças com o conhecimento como processos de decisão individual (e.g. Schommer, 1990). Em ordem a capturar estas últimas, os professores deverão evidenciar a forma como valorizam a natureza do conhecimento e como é que os alunos deverão adquiri-lo. Trata-se de perceber e descrever as OE acerca do conhecimento e ensino. Dos dados encontrados podemos perceber que Pedro e Rui conceptualizam de forma muito diferente o conhecimento e consequentemente têm igualmente uma abordagem diferenciada de ensino da EF.

1.2 As orientações educacionais de Pedro e Rui e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

Em relação à dimensão de estudo “aprendizagem”, os professores Pedro e Rui têm conceções distintas, evidenciando um comportamento diferente em sala de aula e justificando as suas opções de ensino de acordo com as suas orientações educacionais (Figura 133).

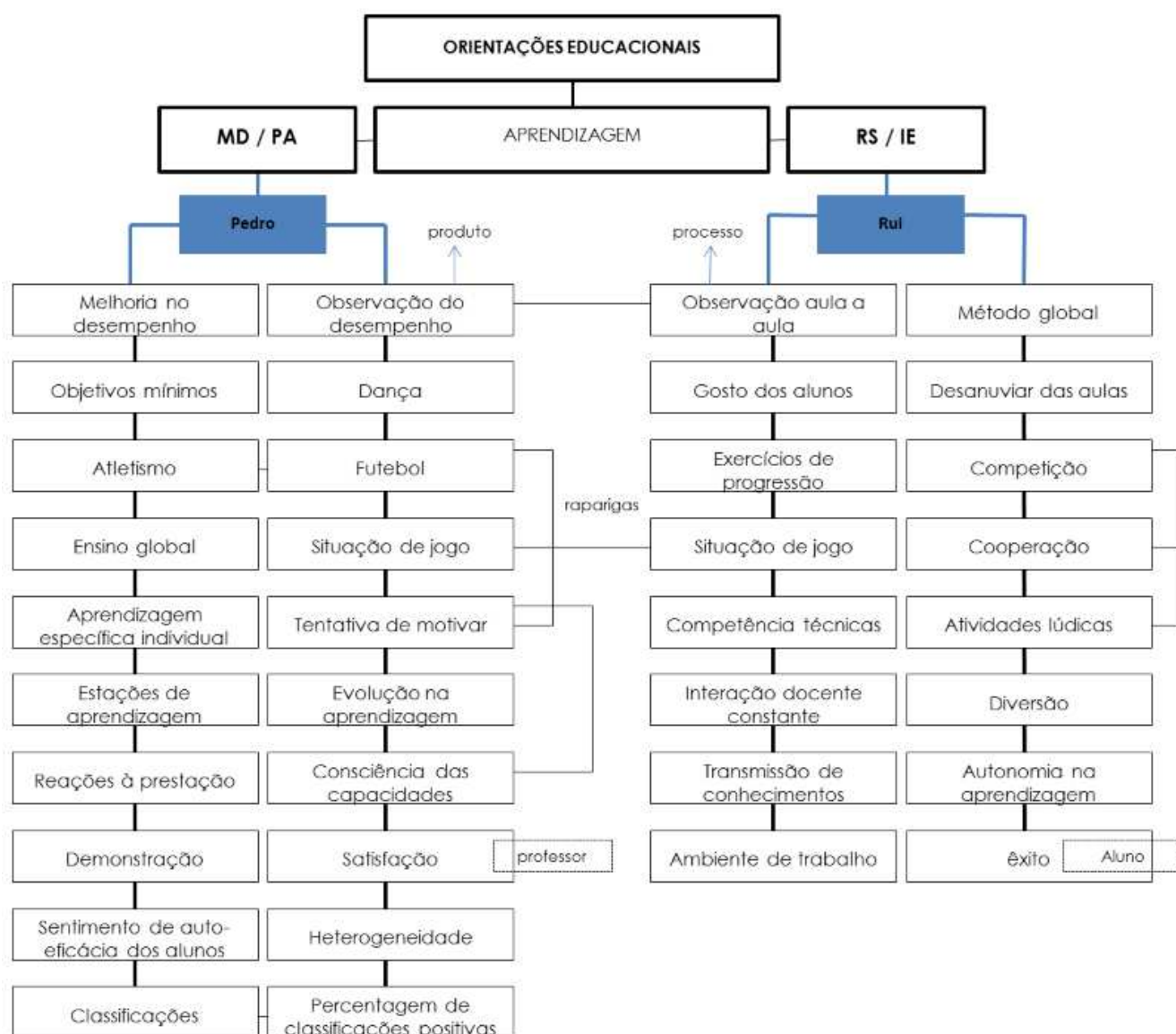


Figura 133 A valorização da aprendizagem de Pedro e Rui

Pedro e Rui explicam como maximizam as aprendizagens dos alunos nas suas aulas. Para Pedro trata-se de aumentar o desempenho dos seus alunos e perceber esse desempenho através das classificações finais atribuídas:

Não é complexo no sentido em que eu pessoalmente fiquei contente com as aprendizagens deles, naturalmente que fiquei mais contente com aqueles que conseguiram um melhor desempenho, alguns que se motivaram mais, um ou outro porque não gosta, porque já está cansado, que se desmotiva mais, mas eu globalmente com a turma fiquei contente, acho que as notas deles, depois no final acabaram por refletir isso. Acho que esta era uma turma, que como vinham de turmas diferentes, tinham aprendizagens diferentes, foi um ano de tentar trazer todos, não deixar cair ninguém, mas ao mesmo tempo com alguns poderia ter ido um pouquinho mais à frente, com outros tinha mesmo de ir um pouquinho mais trás para os apanhar, mas penso que no geral, o balanço que faço é positivo. Acho que todos eles conseguiram aprender, todos eles conseguiram, dentro das suas limitações aprender. E todos eles foram sujeitos à mesma escala, expeto aqueles que estavam de atestado médico. Pedro (entrevista)

Para Rui esta aprendizagem é potenciada da seguinte forma:

Bem, por um lado, as minhas atividades normalmente, e eu acho que isto se deve fazer no 3º ciclo que é fazer o exercício de forma analítica, é no 2º e 3º ciclo que se trabalha e no secundário já se deve trabalhar em forma jogada, já não há tempo para treinar o exercício analítico, até porque o gesto que já esteja montado, mesmo que incorretamente, no secundário é muito difícil desmontar para voltar a montar e meter noutra modalidade, é ali, e portanto eles já não vão ser atletas de alta competição de certeza daquela modalidade, então é procurar a zona de conforto deles e trabalhar dentro da zona de conforto deles e introduzir o elemento competição que é muito importante. Potenciar é isso, é criar condições para que os alunos tenham êxito, superioridades numéricas, etc. e ao mesmo tempo tentar através dos *feedbacks* constantes tirar o melhor deles, corrigir no imediato as execuções porque estes alunos já têm um nível de maturidade que lhes permita perceber o que é um *feedback* e lhes permita perceber o que é que têm que fazer a seguir. Tal como nós falamos na altura da Ana, quando nós damos um *feedback*, ela imediatamente apanha e imediatamente, é uma aluna de 18, não lá está, não por aquilo que eventualmente possa valer do ponto de vista analítico na prática; se eu for analisar o passe por cima dela, não vale, mas pela evolução que a aluna tem, pelo empenhamento que a aluna tem e pela aplicação imediata dos *feedbacks* que a gente lhe dá, transforma-a numa das melhores alunas da turma.

Embora não seja brilhante no futebol, aplica imediatamente aquilo que a gente lhe pede e compreende o jogo. Portanto eu tento potenciar por aqui. Através da componente lúdica, em termos motivacionais, através da criação de situações que eles possam ter êxito e situações competitivas, próximas da realidade do jogo porque se houver uma aula de volei que eu não faça jogo, eles perguntam-me: «então professor a gente não fez jogo?» Não é? Eles querem é jogar. É assim que eles se divertem. Então a gente cria condições para e nem que seja com jogos reduzidos, o jogo aqui não é 6 contra 6, às vezes o 3 contra 3 já é jogo. Rui (entrevista)

Esta potenciação das aprendizagens está de acordo com os principais objetivos e expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos para esta unidade de ensino. Para Rui vão no sentido dos seus estudantes alcançarem algumas competências motoras, não na perspetiva técnica porque alunos de 16 e 17 anos há muitos que passaram o período ideal das componentes críticas de aprendizagem de algumas habilidades motoras, mas numa ótica mais lúdica e ligada à competição através do jogo. O objetivo para este professor é que os alunos procurem nas aulas de EF, o que é jogar. Jogo, este, que pode ser jogo formal ou condicionado.

O Rui normalmente utiliza formas de jogo reduzido e condicionado em que as utiliza estrategicamente muito próximas do jogo formal, para que os alunos se identifiquem rapidamente com a situação lúdica, mas que tenham espaço para melhorar a sua competência motora, naquela modalidade e naquele gesto técnico especificamente. Utiliza igualmente atividades motivadoras, criando variantes de exercícios que permitam aos alunos terem sucesso na componente técnica. Utiliza situações competitivas, muito próximas da situação real de jogo que é aquilo que eles [segundo o próprio] “gostam de fazer”. O professor para este propósito montou um exercício de jogo com um defesa e três atacantes, referindo que o objetivo é ter obrigatoriamente linhas de passe. Passes rasteiros e tensos. O Rui continuou a explicar o exercício dizendo que a defesa iria ser substituída ao longo da situação proposta e que esta só podia defender a partir de 10 metros tendo como referência a linha tracejada de 9 metros do campo de andebol. Todos os alunos iam ser guarda-redes, todos seriam defesas e atacantes, questionando se existia dúvidas, apontou para cada um dos seus alunos pelo nome e informou quando seria a função de cada um em cada etapa do exercício. (notas de campo).

As expetativas para Pedro são que os alunos melhorem (sempre) o seu desempenho. Desde o início da unidade de ensino até ao seu final. Para este professor é fundamental que ocorra progressão, evolução e que os estudantes tenham o melhor desempenho possível. Esta expetativa ocorre das avaliações iniciais em cada uma das matérias do currículo constantes no protocolo de avaliação do grupo disciplina. Mas percebamos estas considerações de acordo com os ditos do professor, que é, quanto a nós, muito esclarecedor:

As expetativas em relação ao desempenho são sempre que melhorem. Desde o início até ao final se existir uma melhoria mínima que seja, para mim, já é significativa. Isto porquê? Porque a maioria destas modalidades foram feitas avaliações iniciais e a partir dali trabalho para que eles no mínimo, se for um desporto, como era o caso do badminton, numa das situações, para que consigam na situação de jogo ter o melhor desempenho possível, em situação mesmo de torneio, ou até mesmo outra das modalidades que trabalhei foi a dança. A dança também começamos praticamente do zero, isto porque a maioria deles nunca tinha passado por valsa, ou tinha passado por valsa inglesa e como não foi a que eu dei, também partimos do zero, o grande objetivo é que eles conseguissem chegar à avaliação cumprindo o mínimo daquilo que foi dado, no caso do atletismo, que também foi outro dos conteúdos abordados, um princípio sempre semelhante, basicamente trabalhamos barreiras e estafetas, portanto são duas modalidades mais técnicas, portanto o objetivo foi precisamente que eles partissem de uma avaliação inicial, percebessem o objetivo das estafetas, o objetivo das barreiras, como é que se salta, porque é que se salta daquela forma e que todos conseguissem no mínimo cumprir com aquilo que eu considero ser positiva. A outra modalidade foi o futebol, tinha sido trabalhada ligeiramente antes, face às nossas rotações eu já tinha estado no futebol, mas só tinha estado uma ou duas aulas, e portanto decidi com eles que ficaria para o final, porque entretanto tive que ocupar a relva com o andebol no 2º período. Também no futebol a expetativa é pelo menos, é difícil melhorar no espaço de aula aqueles que já jogam muito bem, mas pelo menos tentar que as raparigas se motivassem, aprendessem o básico. Eu acho inadmissível, por exemplo, chegar ao 12º ano sem saber conduzir a bola, levar a bola, portanto dominar a bola. Dar-lhes esse conteúdo, mas em simultâneo quando lhes dar esse conteúdo, como tu foste vendo em algumas aulas, dar-lhes o conteúdo, mas sempre, introduzindo o jogo, porque o tempo é escasso, mas também não faz muito sentido estar 90 minutos só a fazer passe, só condução, só condução e passe porque aquilo não tem objetividade nenhuma.

Portanto houve necessidade de ir dando esse conteúdo, nem que fosse como aquecimento específico, mas rapidamente transpô-lo para uma situação de jogo reduzida, ou já uma situação de jogo mais complexa de 5 para 5 e sempre com um esquema de finalização, portanto, com a equipa sempre organizada, neste caso como era uma equipa de 5 elementos em losângulo, para eles perceberem a ocupação racional do espaço, para não terem tendência, como não dominam o jogo, a aglomerarem-se. O objetivo é sempre que eles melhorem face ao desempenho que eu vi inicial. Não vou para ali tentar dar determinados conteúdos, senão ficaria frustrado porque chegaria ao final e não conseguiria dar. Tento sempre avaliar dentro daquilo que consegui com eles. Claro que tenho sempre como meta que o jogo tenha qualidade, que o passar as barreiras seja sempre tanto quanto possível, atletismo e barreiras, que as estafetas sejam entregues minimamente dentro das regras principais, portanto quem não cumpre com isso, naturalmente não terá positiva, mas também sentem uma expectativa demasiado elevada. Pedro (entrevista)

Os dois professores adiantam a importância de um envolvimento positivo entre professores e alunos num clima de aula igualmente positivo. Das respostas dadas por cada um dos professores entrevistados podemos afirmar que Pedro faz uma abordagem mais tradicional das aprendizagens, centrada no conteúdo e Rui perspectiva-a mais centrada no aluno de acordo com as necessidades individuais dos mesmos. Por exemplo Pedro não faz distinção de género explicando que rapazes e raparigas têm que atingir os mesmos objetivos de aprendizagem e Rui, pelo contrário, para além de distinguir os alunos com necessidades educativas especiais, faz uma diferenciação do ensino quando considerado o género. Pedro vai observando a forma como os seus alunos atingem os objetivos em cada habilidade motora proposta, analisando as componentes críticas da aprendizagem. Rui, ainda que esteja atento aos skills atingidos a sua preocupação centra-se na habilidade motora no seu todo. Nas respostas dos dois professores à questão: como é que acham que os alunos melhor aprendem os conteúdos da EF? As respostas, mais uma vez variam de Pedro para Rui. Pedro focaliza-se sobretudo nas componentes críticas de aprendizagem, isolando as habilidades motoras na sua técnica e muito próximo do modelo formal desportivo em termos táticos. Rui, por sua vez, centraliza-se num modelo mais global e ecológico de ensino, procurando que os seus alunos se divirtam e ganhem autonomia.

Eu acho que eles aprendem melhor, é difícil, quando há um conteúdo que eles têm muita dificuldade, aprendem-no de facto, isolado o conteúdo e aprendendo esse conteúdo, ou seja, no caso do futebol, se não sabem fazer condução da bola, teremos que isolar o conteúdo e terão que fazer condução da bola. Não há forma de trabalhar de outra maneira. O que é que acontece, nesta turma, por exemplo, onde havia alguns problemas no futebol, eu optei por exemplo por trabalhar em 4 estações, em que pelo menos numa tinham cabeceamento, noutra tinham finalização com drible, noutra tinham finalização só a partir de um passe, outra era o jogo reduzido. Isto porquê? Porque permite que os que jogam melhor, vão logo, vão rodando, mas motivam-se mais no jogo reduzido, os que têm mais dificuldade, permite, conseguem desenvolver esses aspetos. Isso permite-me deixar algumas estações livres, mantendo só um olhar para os deixar a trabalhar, mas permitindo-me ir lá e dar *feedback* àqueles que estão com mais dificuldades. Procuro, na medida do possível, fazê-lo desta forma. No caso da dança, como assististe tentei sempre nos pares que estavam com mais dificuldade, ir lá, se necessário, até fazer com eles. Pedro (entrevista)

É pá, eu se tenho esta minha forma de ensinar, é com esta que eles aprendem melhor. Eu acho que, vamos imaginar a seguinte situação, a situação de ataque e a situação, já falámos sobre isso, a situação de ataque, situação de desmarcação e criação de linhas de passe, portanto ocupação racional do espaço de jogo. Ataque, desmarcação e criação de linhas de passe. Eu, só consigo fazer isto, embora eu saiba que numa situação de jogo há o mesmo número de jogadores de um lado e do outro, eu só consigo fazer isto de forma eficaz, se numa primeira fase tiver o ataque em superioridade numérica, se tiver mais pessoas a quem passe. E se tiver que começar, independentemente da turma, se tiver que começar por uma situação de 5 contra 3, eu começo com 5 contra 3 porque é o que eu lhes digo, com 5 contra 3 há sempre de certeza duas pessoas que não têm ninguém. São para essas que a bola tem que ir. Por exemplo, não é? Esta é uma estratégia que eu utilizo e depois a seguir em vez de 5 contra 3, diminuo para 4 contra 3, já não temos tantas hipóteses de chegar à igualdade numérica. Faço isto no futebol, faço isto no andebol, faço isto no basquetebol, faço isto nas modalidades coletivas, de uma forma geral. “ Rui (entrevista)

O professor quando questionado sobre os desportos individuais, e que se centrasse por exemplo nas atividades gímnicas, responde da seguinte forma:

Eu, na ginástica, com o secundário, porque estamos a falar no secundário, perco, perco não, ganho mais tempo explicando com maior pormenor aquilo que são as componentes críticas dos movimentos e os erros mais comuns e a seguir, as minhas aulas de ginástica, eu gostava, por acaso era giro que tivesses assistido, porque as minhas aulas de ginástica, são aulas em que os alunos têm autonomia completa ao longo de toda a aula. Portanto eu transmito as componentes críticas e os erros mais comuns, transmito-lhes as ajudas e a partir daí eles ajudam-se uns aos outros. Rui (entrevista)

São nítidas as diferenças entre os professores quando descrevem a forma mais eficaz dos alunos aprenderem os conteúdos da EF. Mais uma vez percebe-se explicitamente a influência das suas OE na maneira como ensinam e na forma como advogam através dos exemplos dados. E como é que estes professores sabem que existe aprendizagem nas suas aulas? Como é que percebem que os alunos estão a aprender? Tomemos como referência o próprio discurso dos professores como temos vindo a fazer até aqui:

Para Pedro, sabe que os alunos estão a aprender nas suas aulas quando vê evolução e pela avaliação obtida por cada um dos seus alunos. O Professor deu alguns exemplos da unidade de ensino que observamos:

Por exemplo na dança vi a evolução porque eles tiveram algumas aulas e no final no global da turma, todos tiveram positiva, portanto, todos conseguiram fazer o mínimo dos mínimos, tirando uma ou outra exceção, numa turma de 22 miúdos, só um ou dois é que não conseguiram mesmo, ou por desmotivação, ou por questões mesmo de harmonia, dificuldade em apanhar os tempos da música, alguma falta de coordenação, mas o global da turma, 90% da turma, foi, nós também não podemos aqui querer, por mais que a gente queira, não conseguimos que os 100% tenham positiva, até porque a Educação Física tem esta faculdade eclética, não é? Das várias coisas e portanto, nem sempre conseguimos, mas, vou vendo a evolução desta maneira, no atletismo, alguns nunca tinham saltado barreiras, ou nunca tinham saltado e corrido 40 metros, vamos vendo o desempenho e depois naturalmente pelas notas. Quando a coisa corre mal, procuro dar-lhes uma segunda oportunidade, explicando porque é que correu mal. Tentando sempre que eles melhorem. Pedro (entrevista).

Para Rui, mais uma vez, esta noção de controlo da aprendizagem surge com contornos diferentes do seu colega de profissão, observemos:

Eu tenho muita dificuldade em ter o dia da avaliação prática, aliás eu não fiz como tu sabes. Em termos práticos eu avalio o aluno em função daquilo que vou vendo aula após aula. Porque as atividades que vão sendo propostas, vão sendo progressivamente mais evoluídas e mais difíceis. E à medida que vão sendo progressivamente mais difíceis, há um ou outro aluno que vai ficando para trás e esse aluno que vai ficando para trás é fácil de distinguir em relação aos outros. Rui (entrevista)

São duas perspetivas completamente diferentes, uma centra-se no produto da aprendizagem (Pedro) e outra naquilo que é o seu processo (Rui) como forma de averiguar se os alunos estão ou não a ficar competentes nas aulas e se estão a aprender o conteúdo que é ensinado. Aliás esta perspetiva está de acordo com a literatura (e.g., Ennis, 2003) quando faz referência que professores com o tipo de perfil de orientação educacional como o do Rui rejeitam ambientes mais formais de ensino e aprendizagem e por isso têm alguma dificuldade em se relacionar com aquilo que é a norma e que está pré-estabelecido formalmente pela escola. Quando questionado se acha importante fazer a avaliação sumativa num momento específico da unidade de ensino (ou ano), Rui adianta que:

Não, porque acho que isso é uma perda de tempo, porquê? Porque todos nós sabemos, todos nós sabemos, acho que é uma perda de tempo por esta razão muito simples, todos nós sabemos que quando temos uma ideia sobre o aluno em termos de avaliação e naquele dia a avaliação corre muito mal ao aluno, nós não vamos dar a nota do dia muito mau, em comparação, por exemplo com os exames escritos, em que o aluno tira 16, por exemplo, na frequência, e depois tira 8 no exame e isso é possível, na Educação Física, isso não é possível. Se nós sabemos se o aluno é de 16 e naquele dia fez um trabalho para 8, nós damos-lhe um 13 ou 14, não lhe vamos dar o 16, nem o 18, mas não lhe vamos dar só 8 e, portanto, nós no fundo temos sempre uma tendência para ajustar no dia da avaliação àquilo que já conhecemos do aluno, então não vale a pena, só por isso. Avaliação, sim, mas sempre em situação de jogo. Crio condições e digo-lhes “vocês estão sempre a ser avaliados”. Quando a bola sai daquele campo eu ponho-me a olhar para este e ponho-me a apontar ações positivas e negativas, vou apontando aquilo que são as aberrações, não é? Pela positiva e pela negativa e depois em função disso faço a minha avaliação. Pedro (entrevista)

Consideramos que as orientações educacionais não são mais do que preposições acerca daquilo que cada professor considera verdadeiro no ensino da EF. Tanto Pedro, como Rui têm um constructo individual acerca daquilo que devem ensinar na sua disciplina e da forma como julgam ser mais eficaz fazê-lo. Percebemos que Pedro focaliza-se no conteúdo de ensino no seu todo e que Rui dá mais atenção ao aluno e aos aspetos sociais que decorrem da prática da atividade física, o que de certa forma está de acordo com as orientações educacionais que defendem e legitimam o seu ensino e quando consideramos as fontes curriculares que justificam estas mesmas orientações. Podemos assim afirmar que o comportamento e o discurso evidenciado por cada um dos professores são legitimados pelas suas opções curriculares e é fruto das suas orientações educacionais. É notório que existe uma grande quantidade de variáveis que influenciam o ensino e aprendizagem na EF, como sejam o sentimento de autoeficácia, a forma de gerir e organizar uma aula, os materiais didáticos e instalações disponíveis, etc., contudo é igualmente notório que as OE influenciam de forma marcante a natureza do ensino. Naturalmente que o conhecimento relaciona-se com a aprendizagem e vice-versa. A forma como cada um dos professores valoriza esse conhecimento e o ensina é que se apresenta diferente.

1.3 As orientações educacionais de Pedro e Rui em contexto de aula

1.3.1 As orientações educacionais de Pedro e Rui e a prática pedagógica.

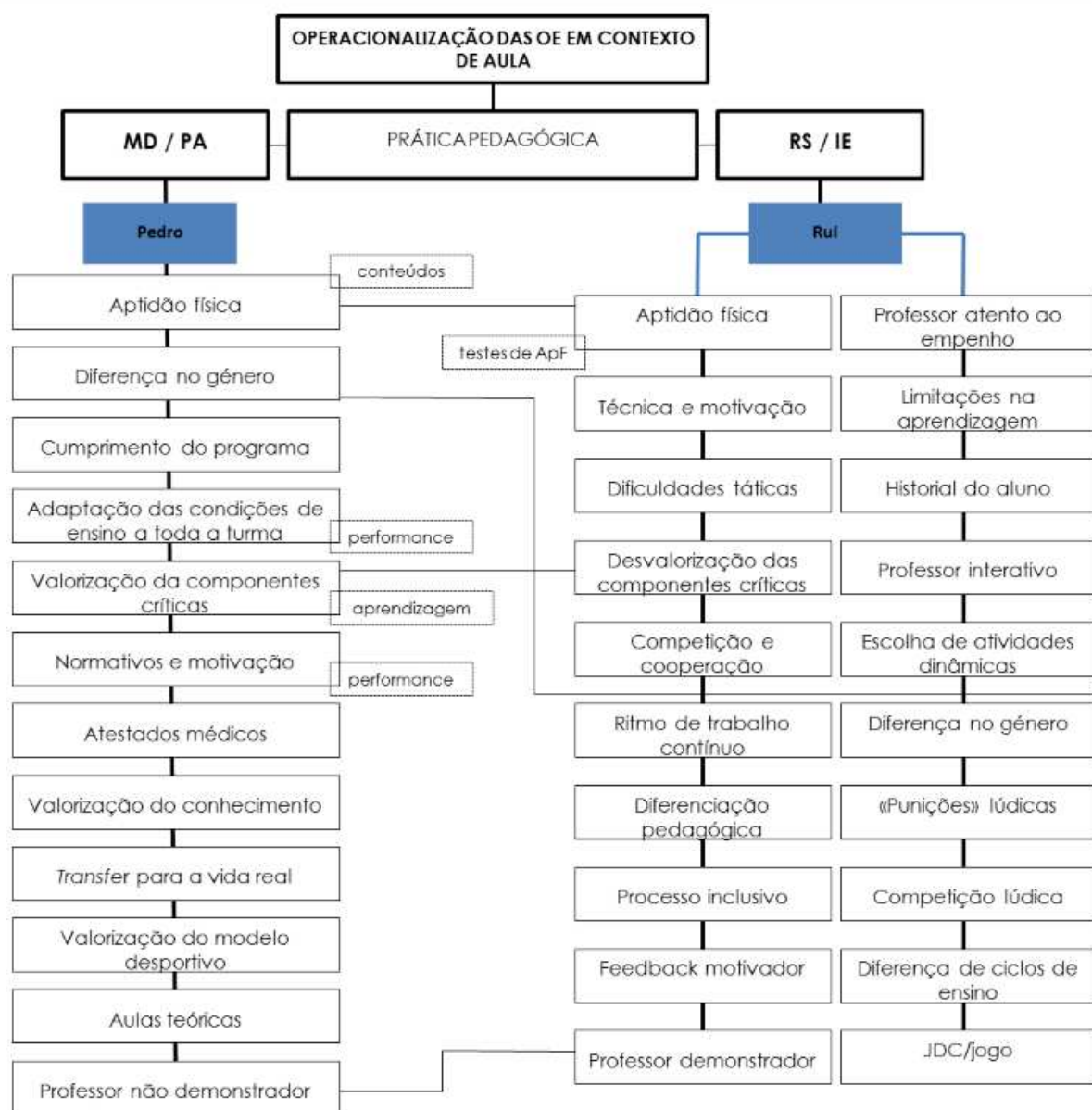


Figura 134 A prática pedagógica de Pedro e Rui

O Pedro foi atleta federado de futebol e frequentemente demonstrava habilidades técnicas desta modalidade desportiva aos seus alunos. As instruções do professor Pedro eram muito detalhadas com ênfase nas componentes críticas de aprendizagem. Uma aula típica deste professor era organizada por estações de aprendizagem dedicadas ao ensino do futebol.

É importante salientar que as unidades de ensino desta última etapa de planeamento foram dedicadas às matérias de futebol, dança, atletismo, orientação e aptidão física, tendo o professor, objetivos diferentes para cada um dos conteúdos apresentados. Por exemplo na matéria de atletismo o conteúdo de salto de barreiras foi apresentado como avaliação sumativa decorrente de etapas de planeamento anteriores enquanto o salto em altura foi apresentado à turma com o objetivo de sensibilização. Pedro utilizou o feedback pedagógico muitas vezes, normalmente prescritivo e direcionado a um grupo de trabalho ou individualmente a cada um dos seus alunos no sentido de ajustar e modificar o grau de performance. Pedro em todas as situações esteve preocupado com o ensino da técnica e dos resultados que advém dessa aprendizagem. Vejamos algumas notas de campo daquilo que queremos dizer e a forma como o professor respondeu quando o recordamos dos episódios de ensino/aprendizagem muito específicos ocorridos ao longo deste trabalho de observação.

O professor Pedro, depois da apresentação teórica de um trabalho de grupo sobre as lesões desportivas, as suas consequências anatomofisiológicas e o seu tratamento, passa à parte prática de uma aula de futebol. Mas não sem antes questionar os alunos sobre as diferentes partes do trabalho, sobretudo sobre a definição das lesões desportivas, sobre a sua conceituação e a importância do aquecimento como prevenção de lesão física. Se tivéssemos que descrever de forma sucinta e por ordem cronológica de acontecimentos a aula de Pedro, a ordem dos episódios de ensinamento ao longo da aula de 90 minutos seria a seguinte:

- Os alunos dois a dois com uma bola de futebol correm à volta do campo de acordo com as instruções e feedback do professor;
- Os alunos dois a dois em progressão numa direção paralela à baliza e à linha de meio-campo fazem condução de bola à vez, numa primeira vez com o pé direito e na segunda com o pé esquerdo. O professor explica que a ação tem que ser controlada.
- Os alunos executam passe rasteiro dois a dois cumprindo as componentes críticas enunciadas pelo professor.
- Os alunos executam passe com o peito do pé, mais uma vez sob a instrução do professor.

- Domínio com a coxa e passa com o peito do pé; (a mesma organização do exercício anterior).

- Os exercícios repetem-se com cabeceamento, drible e drible com oposição ativa sempre com a supervisão do professor que esteve sempre atento à performance dos alunos.

- O professor organiza um exercício em fila de frente para a baliza para que os alunos façam diferentes gestos técnicos de finalização.

- O professor organiza duas equipas para um jogo formal de futebol. Observação constante e explicação da técnica e tática aos alunos (notas de campo)

Em relação ao domínio dos conhecimentos teóricos e se os temas tinham sido escolhidos pelos alunos de acordo com a sua motivação. O professor adiantou que ele seleciona cinco temáticas e que são distribuídas pelos estudantes:

No caso do 12º ano, como eles ficam com um trabalho comigo. No 1º ano fazem um teste obrigatoriamente, no 2º ano, 11º, fizeram um trabalho de pesquisa sobre as temáticas e neste ano dei-lhes a possibilidade de continuarem o trabalho que tinham iniciado no ano passado e fazerem o trabalho de campo e fazerem um número aceitável de questionários, 10, 12, 15, nada de extraordinário. Fazer um balanço, 4, 5 perguntas, portanto uma coisa muito simples, mas que eles sentissem o trabalho de campo, com base naquilo que tinha sido o levantamento no ano anterior. Não lhes pedindo que juntassem esse corpo teórico ao trabalho. Partindo do pressuposto que eles já dominavam o corpo teórico, pronto, aquilo que tu assististe este ano foi o culminar de um processo de 3 anos, em que neste caso específico, eles puderam ir ao campo, experimentar as opções, experimentar a alimentação, experimentar estes assuntos, que são de fato aqueles que lá estão. Como é que eu pedi isto? Peguei nos programas de Educação Física, encontrei pontos comuns...Onde eu coloquei a alimentação, a alimentação está junta com a higiene corporal e com a questão dos afetos porque é todo um grupo que está incluído nos conhecimentos, depois tem um segundo grupo que se centra na justificação do esforço, tem muito a ver com o treino, com os princípios do treino, tem um terceiro grupo que costuma ser sobre lesões. [Houve um grupo que falou sobre o associativismo desportivo.] Sim, que é o D. O D tem muito a ver com a envolvimento de como se realiza o Desporto, etc. etc.

O C fala-nos basicamente de lesões, de lesões, mas a divisão foi feita por mim. Vimos os temas e eu depois aglutinei para que ficasse em 5 temas e o último é mais sobre aqueles fatores, fenómenos desportivos, etc., etc. tem a ver com a evolução das sociedades, com o sedentarismo, as doenças associadas, a poluição. Pronto eles têm estas 5 grandes temáticas. Por acaso tu assististe, eles raramente pegam no tema D, que é a dos clubes, mas tu tiveste a oportunidade de assistir. Pedro (entrevista)

O professor foi questionado em relação ao grande enfoque na performance motora e componentes críticas de aprendizagem dos gestos técnicos ensinados, sobretudo sobre uma aula de atletismo sobre corrida de barreiras em que os estudantes fizeram tudo muito perto daquilo que é a competição na modalidade. Ainda que o trecho citado seja extenso, vale a pena fazê-lo porque ilustra de forma perfeita o pensamento do professor em relação à MD e PA. Assim, Pedro respondeu da seguinte forma:

É assim, vamos lá, nós temos que seguir os critérios de avaliação da escola e nos critérios, bem ou mal, nós temos que trabalhar para um critério final que é a avaliação e a nossa avaliação, neste caso, por exemplo, eles têm que saltar as barreiras. É evidente, que nós não temos, porque o que os programas também definem é que o aluno tem que saltar a barreira, não diz se o aluno tem que fazer 40 metros de barreiras, tem que fazer 100 metros de barreiras, o que é que diz. Diz apenas que eles têm que saltar com qualidade, sem quebras, etc. etc. Pegando só neste exemplo das barreiras, portanto qual é o meu objetivo com as barreiras? Ensinar porque muitos deles não passaram, temos ali uma dificuldade porque as barreiras têm que estar a uma altura propícia para todos porque senão teríamos que estar a trabalhar em subgrupos, porque uns são mais altos, outros são mais baixos, as barreiras também têm que diferir consoante as alturas deles e portanto como isso na aula é complicado fazer, isto não é uma aula de atletismo, isto é importante que seja dito, as barreiras ficam numa posição que mais ou menos dê para todos saltarem, para todos perceberem um primeiro objetivo, que devem atacar sempre a barreira com a perna de ataque de facto, deve passa-la com a perna em esquiva se possível, com ela dobrada e o mais perto da barreira, mas para quê? Não se faz porque nos apetece, não é? Para não interromper a corrida. E portanto há essa preocupação. Depois é evidente que quando isto se faz, é importante, «eu já faço isto tecnicamente, fico-me por aqui?» Não. Eu considero que é importante que as barreiras têm e tu reparaste, provavelmente, nelas, que eu chamei que havia um traço de partida, um início e um fim, para eles terem a noção que saltariam as barreiras, mas que não poderiam no final das barreiras parar.

Portanto eles tinham que partir de um determinado local que era cerca de 40 metros e depois tinham que parar num linha final, de chegada, que estava a cerca de 40 metros. Isto permitia-lhes passar pela fase de equilíbrio nas duas primeiras barreiras, permitia-me ver se eles nas outras barreiras estavam equilibrados e conseguiam fazer as 4 passadas ou 6, aí não fui rigoroso, disse se possível para fazerem número par, mas dentro da velocidade e capacidade que tivessem, visto que elas tinham que estar colocadas para toda a gente. E portanto cada um tinha que se adaptar em vez de eu estar a exigir 4 passos, teria que os deixar fazer, 6 passos, 2, 8, consoante cada um, mas sem quebras e o tempo permitia-lhes a seguir melhorar, se já faziam tecnicamente, tentariam melhorar, porque o tempo quer se queiram, quer não, ajuda-nos, tecnicamente bem, quanto melhor for o tempo, melhor será a qualidade do desempenho, pronto. Então, tentei juntar isto tudo, eles foram fazendo por etapas como tu viste, etapas, aqui entre aspas, eu expliquei-lhes o que é que pretendia e então eles conseguiram saltar, *a posteriori*, de facto, era medido o tempo, e a regra era: era medido a técnica, portanto avaliava a técnica, e depois como nós não temos isto muito bem definido em departamento, eu avalio a técnica e a seguir avalio o tempo, como? Vou-te dar só o exemplo das barreiras, mas podia-te dar o exemplo dos outros. Por isso concluo as barreiras. A parte do tempo, como é que eu faço, explico-lhes que não pode haver uma discrepância mais do que um segundo no desempenho, porquê? Porque se houver mais do que um segundo de discrepância no desempenho comparativamente ao tempo deles nos 40 metros planos, porque é evidente com os obstáculos o tempo é sempre maior do que 40 metros planos, mas não pode um indivíduo fazer 6 segundos nos sem obstáculos e depois fazer-me 10 nas barreiras, queima-me mais 4 segundos de certeza que as andou a “pular”, a saltar na gíria, não é? Não as transpôs, isto, eles têm que entender. Quanto mais próximo for o tempo deles dos 40 metros antes, porque já tínhamos feito a velocidade e o tempo dos 40 metros barreiras, melhor foi o desempenho deles. Depois junto a técnica, o desempenho, e depois sem os prejudicar, verifico se tiverem 4 nas duas coisas o tempo ali serve para melhorar. Se tiveram um bom desempenho técnico, o tempo ali serve para melhorar a nota. Pedro (entrevista)

Deste modo, é de salientar que Pedro centra-se muito nos conteúdos técnicos e táticos que ensina e que o conhecimento teórico de base (fisiologia do exercício, biomecânica e anatomia) é para si de extrema importância.

Assim Pedro apresenta nas suas aulas muitas variantes de facilidade e dificuldade nos exercícios propostos, bem como tem atenção em descrever detalhadamente as componentes críticas das habilidades motoras apresentadas, desconstruindo cada uma das técnicas ensinadas para análise e prática dos seus alunos. Este comportamento foi constatado com clareza quando o professor ensinou a técnica de salto em altura no atletismo ainda que se tratasse apenas de uma matéria com o intuito de sensibilização e experimento dos estudantes.

O professor Pedro começou esta aula com uma mobilização geral e específica em «picadeiro». Iniciou o ensino do salto em altura instruindo os estudantes acerca das três técnicas possíveis de executar: (1) técnica de tesoura; (2) rolamento ventral e (3) *fosbury – flop*. O Professor explicou as técnicas, a técnica de corrida e como se deve “atacar o colchão”. O professor explicou ainda o pé de apoio e a chamada e a sua importância para um bom desempenho no salto e demarcou o deslocamento da corrida através de pinos e com o bater de palmas. Os *feedbacks* que se seguiram foram quase todos na sua maioria técnicos: ex. “a bacia deve ser projetada no primeiro terço do colchão. (notas de campo)

Quando solicitada a sua informação na entrevista de aprofundamento e estimulação de memória em relação a este tipo de trabalho, o professor prontificou-se a responder da seguinte forma:

O grande objetivo foi explicar-lhes que também há salto em altura, que é uma coisa que se vê com alguma realidade na televisão e tentar explicar-lhes as técnicas, o salto, sem o critério da avaliação, porque senão teria que ter 3 ou 4 aulas e este ano só fiz no 10º ano, mas quis que eles experimentassem comigo o salto em altura e quis dar-lhes mais esse feedback e a forma logo motivacional para eles foi: “atenção que isto é para ser sumariado, isto vai ser dado e, portanto, eu vou dar”. Não havia obrigatoriedade de dar, porque inclusivamente, nós o salto em altura, é uma das modalidades que damos ou não no final do ano consoante o espaço, porque o salto em altura concorre diretamente com o badminton, com a dança e com a ginástica por causa do espaço. Por causa da necessidade dos colchões, etc...

Tive que dar as 3 técnicas, tive que explicar a perna de impulsão, tive que explicar porque é que se atacava aquilo em curva e não se atacava de outra forma qualquer; houve ali um conjunto de primeiros *feedbacks* que foi necessário dar, porque eles de fato não tinham noção nenhuma do salto em altura, mas pelo menos não acabaram o 12º ano sem dizer: «eu nunca dei». Pedro (entrevista)

O professor Pedro, no ensino da matéria de futebol às raparigas, mesmo tendo-se apercebido da desmotivação e dificuldade deste grupo para a modalidade, nomeadamente para a técnica de cabeceamento, continuou a focalizar-se da mesma maneira na forma de execução técnica do gesto, clarificando mais uma vez os critérios de êxito para a sua execução. No seu entendimento os critérios de execução são os mesmos para rapazes e raparigas. O professor remata esta ideia do seguinte modo:

Utilizo em termos de situação de aprendizagem. Não em avaliação [resposta quando questionado sobre o jogo condicionado ao género, utilizado na aula]. Em situação de aprendizagem e por qualquer motivo tenho necessidade de misturar rapazes e raparigas, como era aquela aula que tu apanhaste, a única maneira de os ter todos a jogar era condicionando o jogo e portanto como ali o objetivo era que todos jogassem à bola, a única maneira que tinha de os motivar a todos e a jogar, era condicionando os rapazes e portanto eles jogaram todos e ficaram todos em pé de igualdade q.b.. Mesmo tirando-lhes a possibilidade de fazerem o golo, isso não faz com que eles diminuam o seu nível. Foi numa aula e foi específico. Se tu reparaste, depois, nas aulas, nas outras, houve jogos em que houve mistura, houve jogos em que existiu a possibilidade de só rapazes ou só raparigas, procuro fazer de tudo um pouco. Quando os tenho todos juntos, procuro condicionar, porque senão no caso dos rapazes, no futebol, não dão hipóteses às raparigas, rematam de qualquer maneira, não têm muita noção de quem são os guarda-redes, elas não sabem e muitas vezes põem as mãos à bola e torcem os pulsos. Há esse cuidado, há essa tentativa de os aproximar, limitando uns e dando alguma possibilidade aos outros. Como a avaliação é igual para todos. Pedro (entrevista)

Questionou-se o professor sobre esta última expressão e a resposta foi pronta e muito rápida:

Quero dizer que quando vou avaliar, todos eles têm que saber fazer as coisas, tanto os rapazes como as raparigas. Todos têm que saber fazer passe, condução, remate, finalização, os conteúdos são iguais para todos, não há diferenciação.

A forma como vão lá chegando é que é diferente. Em termos de avaliação é igual para todos, mesmo assim, procuro avaliá-los por género. [o cabeceamento]. É igual para todos. Cabecear em situação de jogo, não como componente crítica, «toma lá a bola, cabeceias ou não!». Em situação de jogo, se a bola vier no ar, eles têm que colocar lá a cabeça. Seja rapaz, ou seja, rapariga. Pedro (entrevista)

Contrariamente na aula em que ensinou os passos básicos da dança social desportiva de valsa em que a sua preocupação centrou-se nos rapazes e no provimento de *feedbacks* para a habilidade motora em causa, criando variantes de facilidade dos gestos aprendidos. Sobre a diferença do género nas suas aulas e em relação ao futebol e à dança o professor explicou que:

Acho que não [resposta se as raparigas ficam prejudicadas em relação a eles, uma vez que culturalmente não são tão boas e nunca vão lá colocar a cabeça ou a possibilidade é muito menor], tal como eles não ficam prejudicados com elas em relação à dança. Porque também culturalmente elas têm mais apetência do que eles. Ponho tudo no mesmo papel. A questão é, a bola está no ar, qual é o gesto técnico correto para uma bola que está à altura da nossa cabeça e quando nós estamos encostados à baliza? Temos que cabecear. É pá, posso fechar os olhos, posso deixar que a bola bata contra a cabeça, correto. O que não posso é encolher-me. E por isso eu expliquei-lhes como é que cabeceavam. Dei-lhes o conteúdo. Se eles o aplicarem, mesmo mal, muito bem, os nossos jogadores às vezes também aplicam mal e são profissionais. Agora se a bola está no ar a determinada altura, tanto um rapaz, como uma rapariga, tem que saber o que faz, não pode optar se a bola está no ar, tentar fazer uma técnica diferente, a menos que seja o Messi e faça um pontapé de bicicleta. Mas em sequência de jogo, uma bola tem uma determinada resposta, num determinado momento e eles têm que saber qual é. Pedro (entrevista)

Ainda em relação a Pedro e a esta situação específica em que a matéria de ensino está muito próxima da conceção real de competição e em que o professor esforça-se para que assim seja:

A aula sobre avaliação de dança foi muito próxima da situação real daquilo que é o modelo desportivo das danças de salão.

Na avaliação da valsa o professor organizou uma zona de aquecimento e uma zona de avaliação. O docente realizou a avaliação sumativa por partes, com chamada dos pares como na competição da dança de salão desportiva, das danças de salão clássicas. Existiam os pares a fazer o aquecimento e os pares a entrarem para a zona de avaliação. Os pares depois eram avaliados pelo professor e repetiam em caso de dúvida de Pedro. (notas de campo)

Há aqui um modelo muito próximo da competição e professor justifica-a adiantando que:

É isso tudo, faço dessa maneira, faço propositadamente, exatamente porquê? Porque eu acho que a escola é uma preparação para a vida real. Não faz sentido, na dança, eles não perceberem que há o salão, mesmo na coreografia livre que também dou, há um espaço. Normalmente marco-lhes um espaço. Não lhes permito andar por onde lhes apetece. Pronto, eles têm que ter um espaço e como em qualquer sala, ela é fechada. Mesmo se eu tiver num espaço completamente aberto, não podem fugir do espaço onde está o público, se não às tantas, estão a dançar, mas ninguém estar a ver o que eles estão a fazer, portanto há sempre uma zona alvo, target, há sempre ali uma zona alvo. E procuro fazê-lo em todas as modalidades porque não faz sentido, o único sítio que eu tenho alguma dificuldade, e reconheço essa minha dificuldade, é por exemplo, na ginástica. Porque tenho dificuldade em dizer-lhes façam vocês a sequência e vamos avaliar. Porquê? Porque muitos miúdos, têm dificuldade, não sabem montar a sequência, têm dificuldade nos exercícios, não conseguem fazer as ligações e portanto eu prefiro deixá-los, até para não os prejudicar, avaliados um pouco por componente, mas seguindo eles a ordem que querem. Isto foge às nossas aulas, porque tu não assististe, mas pronto, no caso da ginástica sim. No caso das outras modalidades, procuro sempre que possível, e na maioria é possível, trazê-los ao mundo real, ou seja badminton joga-se assim, num campo, com diagonais, então vamos avaliar desta forma. A dança, dança-se em salão, principalmente, as danças de salão, mas mesmo que seja folclore, como dei no 10ºano, dança-se em roda num determinado local, eles têm que cumprir, no futebol, comecei muito cedo a dar-lhes as técnicas, mas quando vamos jogar, não vamos jogar de qualquer maneira, vamos jogar em losângulo, com um avançado, dois defesas e duas alas, porquê? Porque isto dá-me logo um conteúdo seguinte que é a ocupação racional do espaço. Portanto nós, quando estamos a ver as equipas a jogar na televisão, eles não se organizam amorfamente em cima da bola. Não é?

No volei, logo que possível, também não viste, mas procuro, dar-lhes a receção ao serviço em deblew (w), porque se houver uma boa receção, há situação de jogo. Se há uma má receção o jogo morre ali. O 4 para 4 é muito engraçado durante um período de tempo, mas depois eles chegam cá fora, olha para a televisão e veem 6 para 6 e perguntam? «ok, aquilo até é engraçado trabalhar a técnica, mas não tem nada a ver com o jogo real». Portanto eu também quero que os alunos sejam cultos relativamente à Educação Física. Podem estar a ver um jogo com os pais e mesmo que sejam do 7º ano, percebem porque é que tem 6, portanto não sou muito concordante com estes joguinhos de 4 de 2. Concordo, sim, em termos de trabalho, É evidente se os miúdos não se conseguem organizar em 6, eu tenho que os organizar em 2 para que eles comecem a dominar a técnica. Pedro (entrevista)

Apesar de Pedro preocupar-se em que todos os seus alunos aprendam nas suas aulas e que percebam a importância de serem competentes em cada um dos conteúdos ensinados, é notória a sua preocupação com a aproximação a um modelo desportivo, explicando o seu objetivo da seguinte maneira:

O mais cedo possível, o mais cedo possível, na minha opinião, deve ser aproximado ao modelo desportivo. Concordo com os teóricos, quando eles dizem que de facto, para aprendizagem a bola deve ser dividida pelo mínimo de meninos possível para terem mais tempo a bola, ou os colchões, ou o espaço de ginástica. Se eu tiver 20 colchões, se eu poder ter um menino em cada colchão, é evidente que é melhor, mas isso implica que eu fosse 20 e tivesse a dar *feedback* aos 20. Como não consigo prefiro trabalhar com alguns grupos e optamos por quem é melhor. Aqui extrapolei um bocadinho, para tu perceberes. Por exemplo no basquete procuro que eles saibam muito cedo o que um cinco aberto, para quê? Para que de facto o jogo tenha um mínimo de organização. Para não vermos o que é tradicional, o que é bom, pega na bola, dribla todos e nós todos dizemos, que estamos cá fora, aquele menino é nível E [elementar], e bom para trabalhar nível A [avançado], como eu assisti há pouco tempo numa ação de formação. O problema é que todos os outros são todos I [introdução]. E vamos continuar a dar-lhes uma bola e fazê-los lançar a bola ao cesto? Tudo bem, mas ele está ali a lançar ao cesto e já consegue, mas depois quando faço um para um, ele já não sabe sair de lá outra vez. Ora se eu puser logo o 5 para 5, e explicar o 5 aberto, é evidente se ele só sabe fazer passe e driblar; é evidente que é isso que ele vai utilizar no jogo. Tudo bem, então é aquilo que ele vai utilizar no jogo, então condicionamos as marcações homem a homem e vemos todas as possibilidades, ou não podem tirar a bola, enfim.

Tento depois encontrar estratégias. Procuro sempre, pelo menos comigo, e desde o 7º ano, vou-te dar um exemplo, desde o 7º até ao 12º ano, trabalham o mais possível da realidade, pelo menos em alguns momentos. Pedro (entrevista)

O Pedro passa grande parte das suas aulas, como já dissemos, centrado no ensino e aprendizagem dos gestos técnicos de cada um dos conteúdos ensinados. O professor tem uma grande preocupação em direcionar os seus *feedbacks* para a técnica desportiva que ensina. Diríamos que o feedback prescritivo e descritivo de diferentes formas, direcionados para o estudante e grupo de formato positivo é uma constante do professor Pedro. A informação/instrução é sempre orientada tecnicamente, com sugestões muito específicas para a melhoria da performance. Ainda que seja apologista de uma modelo formal e desportivo, o professor utiliza um método analítico de ensino em detrimento de uma metodologia global e ecológica, preocupando-se menos com os objetivos sociais e os objetivos pessoais de auto-realização dos alunos. É de notar que Pedro tem uma preocupação excessiva no ensino e no processo de aprendizagem associado às capacidades motoras e ao nível de habilidade dos seus alunos utilizando os alunos como demonstradores de ensino. Em relação à figura do professor como agente de demonstração das tarefas é muito raro fazê-lo e adianta uma explicação para esse facto:

Quando o posso, não o faço [demonstração], procuro estar mais pelo lado de fora. É como te digo, as aulas têm toda uma dinâmica e cada aula é uma aula. Ali naquele caso específico, nós tínhamos queimado muito tempo na apresentação dos trabalhos e eu quis fazer um aquecimento mais rápido para conseguir entrar no futebol e para os pôr a jogar porque já não tínhamos muito tempo e, portanto, eles andaram a correr com bola, fizeram mais um exercício qualquer e depois quis que eles fizessem finalização, porque já que iam jogar à bola, ali tinham sempre a possibilidade de remate, quis que eles fizessem finalização. Porque era uma das maneiras deles aquecerem as coxas. E, portanto, para não os dispersar muito, preferi ficar eu a fazer os passes, chamá-los à atenção, e agi eu naquele sentido. Por norma, procuro não o fazer, a menos que o grupo em causa não esteja a entender. E aí sim, dou-lhes o feedback, faço uma ou duas vezes para eles entenderem, como foi o caso do remate de cabeça, para eles entenderem, portanto só nessa circunstância. Tento, procuro o mais possível não entrar na atividade. Não por isto, ou por aquilo, apenas e só porque procuro que eles rodem no grupo, vão eles fazendo, façam eles os vários papeis. Pedro (entrevista)

O treino da aptidão física passa por este professor como sendo um objetivo a tratar indiretamente através das matérias de ensino:

É assim, eu acho que a condição física, deve ser sempre trabalhada e é na minha opinião sempre implicitamente trabalhada nos vários desportos que nós fazemos, não sinto grande necessidade de trabalhar especificamente, como conteúdo. Faço às vezes, relativamente aos abdominais, na parte da ginástica porque temos ali um bocadinho quando estamos a aquecer, o abdominal é importante por causa da cambalhota, enfim. Para evitar lesões trabalhamos o abdominal e a força dos braços, etc. Só nessas circunstâncias. Como nós temos 10% para a aptidão física e damos com os 5 testes que fazemos, procuro ao longo do ano, numa primeira avaliação dou-lhes os 5 testes, recolho os dados todos e depois ao longo do 2º e 3º período tento repetir pelo menos, mais uma vez, todos os testes. No segundo período, estava a trabalhar a resistência e a velocidade, foram os dois testes que foram repetidos. Basicamente para os alunos que não tinham atingido o mínimo, a tal zona saudável, definida por nós, ou definida pelo *fitnessgram*, depende do teste e agora no 3º período, optei só pela flexibilidade, pela agilidade e pela força inferior que eram os 3 testes que ainda não tinham sido repetidos, portanto todos eles ao longo do ano, conseguem ver ou não se tiveram melhorias e também só registo quando têm melhorias. E quem já atingiu o mínimo, já nem os volto a fazer porque senão sujeitava-me, que alguns porque até trabalharam força, perdessem flexibilidade, enfim. Portanto não vou por aí. Quem já atingiu, já atingiu, parto do pressuposto que não perdeu. Pedro (entrevista)

O professor aprecia sistematicamente a performance dos seus alunos, assim, quando questionado acerca do como é que acha que a disciplina de EF pode contribuir para a promoção de um estilo de vida ativo e consequentemente para a saúde, Pedro responde da seguinte forma:

A questão da saúde, eu acho que é complexa, eles não ligam muito Educação Física e Saúde. Se forem fazer uma caminhada ficam todos contentes porque estão a melhorar a saúde, se estiverem a ter uma aula de Educação Física passa-lhes ao lado. Estes talvez não tanto porque tiveram os trabalhos, os *feedbacks* das gorduras, das alimentações e tal, mas o global, se não fizerem este tipo de trabalhos, não falarem deste tipo de conhecimentos para eles estarem na Educação Física é pior do que irem fazer uma caminhada. Também, a prática é evidente, mas eles têm que perceber para que é que serve aquela prática. Acho que sim, acho que temos que trabalhar mais e melhor nesse sentido. E acho que estes conhecimentos foram bons, dão-nos algum trabalho, mas é a maneira de os motivar.

Claro que isto agora com o voltar atrás em termos de avaliação, vamos passar um período complicado, porque os miúdos não têm bem essa noção, fazer teste ou não fazer teste em Educação Física, se a nota não conta, também não interessa muito, não é? Tenho essa noção. Pedro (entrevista)

O professor é deste modo, defensor e apologista que os alunos devem conhecer muito bem o conteúdo da disciplina de EF para que possam ser ativos no futuro.

O Professor Pedro classificou a Integração ecológica, a Auto-realização e a Responsabilidade social com valores baixos, respetivamente com 24 pontos, 20 pontos e 23 pontos. Esta evidência está em concordância com todo o pensamento do docente que valoriza a MD e a PA (OE que se correlacionam negativamente com a IE, AR e RS).

Rui, é um professor carismático e caloroso para com os seus alunos, dando muita ênfase ao clima relacional de aula. Quando questionado sobre este último aspeto, o professor adiantou que o clima de aula tem o seguinte significado:

Um bom clima de um professor eficaz, para resumir mesmo, que tenha um bom clima de aula, que conheça bem os seus alunos e que na minha opinião escolhe as atividades que levem a aula a ter um ritmo elevado e adequado ao nível dos alunos, naturalmente, mas onde os alunos se sintam bem e se divirtam, são três características que eu considero muito importantes. Rui (entrevista)

O professor vai mais longe e argumenta que um bom clima de aula é bom para a aprendizagem e bem-estar dos seus dez alunos:

Estes alunos eu já os conheço do ano passado. Há um aspeto que eu considero muito importante, dos mais importantes que é o clima da aula. Se o clima for de fato, e isto não é uma coisa só da escrita, há muitas coisas que são da escrita e que não têm aplicação prática. Eu acho que se o clima da aula for positivo, sendo que, como dizia um antigo selecionador nacional de andebol, quando eu lhe perguntei as características de um líder e ele disse é um indivíduo que está no meio do grupo, mas que tem a cabeça um bocadinho mais acima dos outros, pronto. Está lá no meio, mas consegue ver cá de cima todos. Eu acho que o professor é um bocado assim, de preferência está no meio, mas com a cabeça cá em cima para eles saberem quem é que tem a melhor visão do conjunto e, portanto, neta perspetiva se o clima for positivo eles apreendem bastante. Se no caso desta turma, se as atividades propostas tiverem uma componente lúdica e competitiva, eles aprendem melhor. Rui (entrevista)

O professor é muito interventivo e está constantemente a brincar com os alunos durante as atividades letivas. É quase uma sua característica que é inata. Naturalmente que estamos a falar de um professor que tem continuidade pedagógica, que trabalha num território educativo de intervenção (pedagógica) prioritário e que conhece individualmente as histórias de vida dos seus alunos. A este respeito o professor considera a relação que se estabelece entre o professor-aluno uma prioridade sem comparação. Mas vejamos através do discurso do próprio professor um exemplo do que queremos dizer e que tivemos oportunidade de contactar durante oito semanas de observação.

O Eduardo é um caso assim, o Eduardo é um puto extremamente motivado, mas se a gente ralha, entre aspas com ele, ele, ele bloqueia. Portanto o ideal é a gente levar as coisas a bem. Primeiro é um professor que conhece bem os seus alunos, eu costumo dizer quando dava as aulas de pedagogia, que este ano não tenho, que às vezes o mesmo feedback dito da mesma maneira, tem um impacto completamente diferente, em dois alunos distintos: o puto que falhou o lançamento na passada e que eu digo ao puto: «olha, a minha avó tem 90 anos, é coxa e consegue encestar isso melhor do que tu». Para um dos putos, ele fica todo danado e vai querer mostrar que é melhor que a minha avó, não é? Para outros dos putos falhou o mesmo lançamento na passada do mesmo lado e eu digo, «a minha avó é coxa, tem 90 anos e faz esse lançamento melhor do que tu!» e o outro puto diz-me «olhe então vá chamar a sua avó para vir jogar que eu sou assim...»; e se nós conhecermos os alunos, a uns podemos dar um *feedback* a outros podemos dar outro tipo de *feedback*. Isso do professor eficaz, independentemente da realidade do ensino, se o professor conhecer bem o aluno e conhecer bem como é que pode provocar o aluno, entre aspas, para tirar o melhor dele, é fundamental. E a seguir tem que ser um professor interventivo e eu dou muita importância à relação professor/aluno porque só com uma boa relação entre professor/aluno é que a gente consegue tirar o melhor deles e esse cativar da relação é muito importante e daí se calhar aquelas piadas que tu dizes que eu dou! Rui (entrevista)

Uma aula típica deste professor e que se repetiu ao longo da unidade de ensino é caracterizada e estruturada da seguinte maneira:

- Início com corrida de resistência durante oito, dez, quinze ou vinte minutos à volta do pavilhão incluindo subidas e descidas das escadas das bancadas;

- Instrução sempre muito rápida não ultrapassando os quatro/cinco minutos;
- Situações de exercício de futebol como aquecimento (Ex: passe rasteiro) sempre organizado com grupos de dois ou grupos de três alunos e com variantes de facilidade e dificuldade de aprendizagem de forma individualizada consoante o aluno.
- Modificação de grupos com novo exercício de futebol e nova instrução rápida
- Parte principal da aula com proposta de diferentes exercícios sempre realizados de forma lúdica e com competição (por vezes com exercícios de aptidão física);
- Situação de jogo (condicionada e reduzida);
- Saída dos alunos/trabalho de flexibilidade. (notas de campo)

É um professor que se preocupa com os seus alunos de forma individual, sinalizando os casos mais problemáticos de dificuldades de aprendizagem nos conteúdos propostos. É da seguinte forma que o professor se expressa em relação a uma aluna com dificuldades de aprendizagem no futebol e em relação a um estudante com obesidade mórbida com as mais variadas dificuldades devido ao seu tipo morfológico:

A Cristiana e o André são alunos diferentes com o mesmo tipo de dificuldades, a Cristiana não faz porque não quer, porque não está muito motivada para a Educação Física, mas é uma miúda do ponto de vista morfológico normal. A Cristiana, não quer. É uma aluna que é desmotivada e que não quer, mas como é uma aluna bem comportada, quando a gente faz ela abana com a cabeça e tenta fazer, mas falta-lhe ali e isso reflete-se depois na avaliação. É uma aluna que não tem uma avaliação muito elevada, cumpre com o mínimo, mas tem 11, não consegue ter mais do que isso. E é de longe a aluna que temos que estar mais em cima dela, para ela ir fazendo, porque se nós não dermos feedback, então aí, não faz mesmo. O André é um aluno com uma obesidade enorme, não sei se mórbida, ou não, mas é um homem com um excesso de peso muito elevado, deve andar ali a rondar os 120 quilos, mais ou menos e é um aluno que apesar de não estar muito motivado, por muito motivado que estivesse também haveria coisas que ele não iria conseguir fazer. Então no caso do André e a partir de uma certa altura e porque já sou professor deles desde o ano passado e diretor de turma também; o André está mais gordo este ano e o André está a passar por algumas dificuldades este ano ao nível emocional. Achamos nós que está a passar ali por alguma depressão. O André é um aluno que tem que, foi opção minha começar a dar tarefas ao André à parte da restante turma.

Tentar entender ali qual era o grau de empenhamento do André para essas tarefas. E tarefas que apenas lhe permitissem ter uma melhor qualidade de vida, ou seja o André não consegue correr, faz caminhada. Enquanto os outros corriam um quarto de hora, o André fazia marcha rápida durante 20' ou durante meia hora. Nesta unidade didática tu não viste tanto porque o André faltou algumas vezes, mas ao longo do ano a lógica foi um bocado esta. Eu não vou pôr o André a jogar volei porque o André não consegue jogar volei, não sabe jogar volei, não consegue jogar volei, corta completamente o ritmo de uma aula de volei, porque cada vez que a bola vai para o André a bola vai para o chão, corta completamente o ritmo do jogo de volei, isso transmite aos colegas alguma insatisfação, apesar deles serem muito cooperantes, não deixa de ser desagradável, ninguém, se pudessem escolher, queria ter o André na sua equipa e isto acaba por ser penoso para o André e difícil para os colegas. Então nos optámos por concretizar tarefas que permitissem assegurar a sua qualidade de vida e avaliar o desempenho do André nessas tarefas ao nível do grau de empenhamento do André nas tarefas que eram propostas, que pressupunham movimentos de condição física geral, não é? Trabalho de condição física geral que o André se empenhava. Rui (entrevista)

O professor utiliza a diferenciação pedagógica, apresentando as tarefas motoras e as atividades físicas consoante o nível de habilidade dos alunos tornando o seu estilo de ensino mais inclusivo. Continuamos a dar o exemplo do André porque é a prova constatada em aula deste trabalho diferenciado. O Professor explica o trabalho realizado ao longo do ano com o aluno que tem obesidade mórbida.

Por exemplo no caso da avaliação de voleibol, eu não posso avaliar o André, isto são coisas que são difíceis de pôr no papel, mas que na prática nós acabamos todos, de uma maneira geral, por o fazer, eu não posso avaliar o André...enquanto aos outros eu vou avaliar a sua prestação, a sua evolução no voleibol, se o André não fez, eu não posso avaliar, mas posso avaliar qual foi o grau de empenhamento da concretização das tarefas propostas ao André no 1º período e dar-lhe uma avaliação em função disso. O meu objetivo? Eu traço um objetivo no 1º período com o André, que é o André no final do 1º período conseguir, muito lento que seja, 5' de corrida, e a seguir vamos ver se ele consegue fazer, mas ele para fazer os 5' de corrida teve que trabalhar o 1º período todo para conseguir, num passo muito lento, até porque ele como é muito pesado, tem um impacto muito grande sobre as articulações, é elevado; mas ele acabou por fazer no 2º período o vaivem com a turma. Naturalmente que não fez muitos percursos, mas fez melhor do que tinha feito na avaliação inicial.

Depois o André trabalhava muitas séries de exercícios de tonificação muscular e no fundo, uma tentativa de redução de peso, exercícios muito localizados para os quais ele estava muito motivado. Se esses exercícios implicassem a manipulação de bola nas modalidades que estávamos a trabalhar, muito bem, se não implicassem, ele fazia um trabalho à parte. Vou-te dar um exemplo concreto, ainda no voleibol, ele não fazia de fato trabalho de voleibol no jogo com os colegas, mas treinou muitas vezes o passe por cima e sempre que eu tinha um colega ou uma colega que não faziam a aula por qualquer motivo e estavam na aula, davam-lhe ajuda: lançando-lhe a bola para ele fazer passe por cima, só que ele em vez de fazer simplesmente passe por cima, eu colocava-lhe um pino, 3, 4, 5 metros atrás dele e ele em cada passe por cima que fazia tinha que vir tocar no pino e voltava à frente fazia passe por cima, e voltava a tocar no pino e assim sucessivamente, manchete, etc. , quando chegamos ao futebol, ele consegue fazer algumas coisas, depois quando entra no jogo sente-se meio perdido, mas pelo menos meio perdido, ele ali corre e como corre, vai socializando. Não é tão grave ter o André na minha equipa de futebol, como é tê-lo na minha equipa de voleibol, porque o André vai tocar pouco na bola e como vai tocar pouco na bola não vai ter grandes problemas. No voleibol, cada vez que a bola vai para ele é ponto para a outra equipa. É mais penoso para ele. Mas sempre que era possível ele integrava, quando não era possível ele fazia trabalho à parte. Ele não fez ginástica, então fez um trabalho muito localizado de força dos membros inferiores, força dos membros superiores, força abdominal. Fez um trabalho muito localizado quando estávamos no ginásio. Rui (entrevista)

Ainda que o professor Rui se dedique ao ensino de uma só matéria ao longo da unidade de ensino – o futebol, utilizou numa ou outra aula exercícios específicos (de basquetebol por exemplo) de outra matéria (em simultâneo) para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Tratava-se de uma estação “satélite” de aprendizagem de complemento à matéria principal de ensino.

O professor esteve numa estação de basquetebol a realizar o lançamento em apoio e o lançamento na passada com o André, dando um constante incentivo à prestação motora do aluno e nunca deixando de dar *feedbacks*, mais do tipo avaliativo e positivos à restante turma. (notas de campo)

As rotinas organizativas deste professor são muito claras e efetivas. Os estudantes segundo ele já sabem o que fazer quando chegam à sua aula.

Este episódio ocorreu quando o professor disse à assistente operacional que iria chegar atrasado à aula: Os alunos entraram em aula e iniciaram a corrida de resistência. Quando inquirido sobre o acontecido o professor respondeu desta forma:

Mas já me aconteceu, acho que acontece com todos, já me aconteceu com aquela turma, por um qualquer motivo ter chegado atrasado, ligeiramente atrasado e quando chego eles já estão a correr. Eles olham é para o relógio, veem quando é que começaram, perguntam: “quanto tempo é que é professor?”; “são 15 minutos”; “olhe, começamos a correr há 5”; “já só faltam 10, tudo bem”. Portanto eles já sabem que faz parte da corrida. Eu sei que para algumas pessoas a corrida é uma perda de tempo porque se perde parte fundamental da aula, para mim não é uma perda de tempo porque é uma tentativa de promoção do tal estilo de vida ativo que quero que eles tenham no futuro. Eu prefiro perder ali aqueles 15 minutos do que estar só com exercícios de mobilização articular, etc., e assim eles ganham aquele hábito e já sabem que duas vezes por semana, pelo menos eles correm um quarto de hora. Rui (entrevista)

O Rui incluía várias atividades em cada uma das aulas, mudando de exercício dentro da mesma atividade de dez a quinze minutos, colocando os alunos perante situações novas de aprendizagem. Para este professor a motivação e o divertimento dos seus alunos do 11º ano é imperioso e necessário como catarse em relação às outras disciplinas do currículo. É também um meio dos alunos se superarem e competirem de forma «intra-individual».

Bem, nós trabalhámos mais e incidimos mais sobre o futebol, o futebol é normalmente aquilo que eu deixo para o final do ano. A turma é pequena, tem um número elevado de elementos do sexo masculino e mesmo as miúdas também gostam do futebol e eu optei por deixar o futebol para o fim que é uma fase que coincidia também com uma fase da realização dos exames do final do ano e portanto acabava por ter como objetivo, ali, na aula de Educação Física, terem uma atividade que eles gostassem bastante e que lhes permitisse também de alguma forma desanuviar daquilo que era o ambiente das aulas e da pressão e do stress a que eles estão sujeitos. No secundário, tenho essa preocupação. Também tem a ver com aquilo que nós já falámos que é a minha conceção da Educação Física.

Os objetivos da unidade didática do futebol era que eles aperfeiçoassem as suas competências técnicas no futebol e apesar de serem uma turma de 11º ano, por ser uma turma um pouco heterogênea, nunca conseguimos ir muito fundo ou muito longe nas questões táticas. Porque estamos no final do ano, porque a turma é heterogênea, porque as competências dos alunos são diferentes, a minha preocupação é que eles sob o ponto de vista técnico, que se aperfeiçoassem, mas que ao mesmo tempo, que fossem trabalhando aquilo que eu acho importante trabalhar nos jogos desportivos coletivos, que é a cooperação, a competição. E a competição muitas vezes intra-individual e portanto interna, intra-individual, neste caso com eles próprios, tentar que eles se superassem numa modalidade que eles gostam de realizar, tentarem desenvolver as suas competências técnicas e tentarem cooperar com os colegas numa atividade que tivesse uma componente lúdica forte que lhes permitissem aliviar um pouco a pressão daquilo que eles sentem no final do ano letivo em que estão bastante cansados e em que as aulas têm uma dinâmica mais acentuada nas relações interpessoais e muito mais acentuada também naquilo que é o final do ano letivo e portanto baixar um pouco o ritmo e aumentar um pouquinho a componente mais lúdica e neste caso concreto aperfeiçoarem-se mais sob o ponto de vista técnico porque achei também, tal como acho nesta altura para o secundário, que nestas modalidades, eles gostam muito de jogar e não considero que seja muito importante que estejamos ali a falar muito ao nível da tática- Rui (entrevista)

A mudança constante de exercício e o seu ensino de forma muito dinâmica é para este professor um critério de relevância. Para Rui, os alunos têm que sentir que valeu a pena a aula de EF para que deem grande significado à aprendizagem e que a utilizem na sua vida futura. É seu objetivo que os estudantes se sintam realizados no cumprimento de cada uma das tarefas propostas. Os estudantes são constantemente encorajados a seguir as instruções do professor e a trabalhar na tarefa requerida. Parece que o modo de realização é importante para Rui, mas a forma global como é realizada a tarefa é ainda maior. Para o professor não deve haver momentos de paragem e deve existir um ritmo contínuo e em crescendo nas suas aulas:

Para mim, é fundamental que as aulas tenham um ritmo contínuo, crescente naturalmente, crescente porque eles começaram a aula a correr, chegam ao fim de 15 a 20' de corrida perfeitamente em condições de continuar a aula na parte principal sem qualquer problema, com as pausas normais para hidratação, mas que tenham um ritmo, lá está, que digam “valeu a pena”. Porque depois o futuro individual de cada um também é diferente. Há pessoas que no futebol, se empenharam mais do que outras. Não é? Mas pelo menos quando eu vejo a Cristiana que não se está a empenhar o suficiente, eu estou sempre em cima dela, também preciso que elas vejam, que eu estou a ver, quando as coisas estão a correr bem ou a correr menos bem! Rui (entrevista)

A observação efetuada sugere que o ecossistema social das suas aulas é muito importante e que a cooperação que deve existir entre os diferentes alunos é um critério de êxito significativo. O Professor apresenta muita atividade lúdica nas suas aulas, incutindo muitas situações de competição-cooperação, não valorizando muito o sistema de jogo formal de futebol e acreditando no *transfer* das aprendizagens que se fazem de um bloco de ensino para outro bloco de matéria. Mas observemos esta situação peculiar de competição-cooperação nas aulas e na elocução do professor:

O professor escolhe dois alunos para constituírem equipas e anuncia que um aluno do professor do 5ºano de escolaridade (que pediu se podia fazer a sua aula) será o *joker* (joga sempre nas duas equipas). As equipas têm que ser mistas. Jogam duas equipas e uma equipa fica de fora durante seis minutos ou com o critério de marcação de 2 golos diz o professor. O Rui faz uma situação de exercício para a equipa que está de fora. O docente joga na estação de basquetebol e deixa os alunos autonomamente a jogarem 3x3 com o Joker que faz a equipa que ataca estar em superioridade. (notas de campo).

Quando questionado acerca deste tópico, o professor avança com a seguinte argumentação:

O ataque tem sempre superioridade numérica, logo, o ataque é mais fácil concretizar o objetivo do jogo, que é marcar golo e eles gostam de marcar golo. Se dermos prioridade ao ataque como damos, tendo um aluno sempre como joker, estamos a estimular, digamos que o ataque, temos o ataque em superioridade numérica que é mais fácil e estamos a abrigar a cooperação entre todos.

Em vez de eu fazer condução de bola, por exemplo, de uma linha lateral até à outra, eu conduzir a bola para lá e depois para cá e entregar ao colega, eu faço condução de bola nem que seja em situações de 3 contra 1. Porquê? Porque eles estão não só a fazer condução de bola como ao mesmo tempo estão a treinar passe, receção, desmarcação e estão a cooperar com os colegas Fernando. O Joker sempre ataca. Porque esse é o objetivo do jogo, o objetivo de todos os jogos é marcar e impedir a marcação. É marcar na baliza adversária e impedir que marquem na nossa. O êxtase do jogo de futebol, do andebol e do basquete é marcar golo. Claro que depois nós temos que impedir e recuperar, mas o êxtase é marcar golo, então o que é que a gente faz? Damos superioridade numérica ao ataque quando esse é o objetivo, porque se eu tivesse preocupado com questões táticas, ao dar superioridade numérica ao ataque eu ia criar confusão na parte da defesa e podia não conseguir aplicar aquilo que são os meus conceitos táticos. Como o meu objetivo é que eles possam competir e possam cooperar e que possam atingir o objetivo do jogo de uma forma lúdica, posso introduzir estas variantes. Quando fizemos o jogo de campo inteiro, eu dei-lhes algumas orientações básicas onde se deviam posicionar e o que deveriam fazer, mas foi tudo muito básico, sem grandes paragens para correções, até porque é importante que eles percebam a colocação que devem ter, mas depois eu também valorizo muito quando eles percebendo a posição que deverão ter são obrigados a confirmar entre aspas que aquilo não é tão fácil como eles pensavam que era! E é por aí. Rui (entrevista)

É também uma constante nas suas aulas a sugestão de estratégias de êxito de grupo, enfatizando cada tarefa cooperativa com habilidades e conhecimentos da aptidão física. Esta estratégia contribui para um clima positivo de aprendizagem, já que os alunos se divertem e encaram cada uma das tarefas propostas como uma forma de se auto-superarem.

O professor apresenta o exercício na aula que consiste em realizar o passe rasteiro de futebol entre cada dois alunos que estão organizados em grupos de duas filas e viradas para a baliza. O exercício consiste em realizar o passe em progressão e ao chegarem à linha de 9 metros do campo de andebol, o aluno que está na fila do lado direito deve rematar à baliza. O exercício repete-se com a troca de fila por parte dos alunos. Quem está na fila do lado direito (remate) passa para o lado esquerdo e assim sucessivamente. O professor aplica uma variante de dificuldade colocando um defesa junto à área e um guarda-redes na baliza. Os alunos não podem fintar, apenas driblar. Rui adianta «cinco de braços cada vez que não conseguirem rematar à baliza» E as «punições» pedagógicas continuam: saltos de canguru; abdominais; agachamentos, etc. (notas de campo)

Quando inquirido, o professor Rui justifica a sua opção pedagógica desta forma:

Há duas coisas que eu digo, há duas não, há várias coisas que eu digo logo na altura da apresentação. Esta parte dos castigos é uma das coisas que eu digo logo na aula de apresentação. Estes alunos, como são meus alunos desde do ano passado, até nem preciso estar aqui a justificar, que é, o castigo entre aspas aqui e não é para ser encarado como um castigo propriamente dito, é para ser encarado como uma forma de premiar entre aspas os que ganharam, punindo os que perderam, mas sempre numa perspetiva muito lúdica, porque se eu pedir para fazer 5 flexões, eu a seguir não vou confirmar se eles fizeram 5 flexões. É claro que se eu vi que ele não fez nenhuma, no fundo aquilo que eu quero é que eles sintam se perderem têm uma qualquer consequência. Aleatoriamente, eu digo, quem sofre golo faz três cangurus, nunca são punições muito exageradas, 3 cangurus ou 5 flexões de braços, aleatoriamente de vez enquanto eu conto-as e se o aluno não fez eu digo “agora fazes as 5 que não fizeste e fazes mais 5 por me teres tentado enganar”. E o aluno vai fazendo, mas eles têm perfeita noção que eu não uso o castigo como, não é um castigo como punição, é um trabalho de desenvolvimento da condição física, se quisermos chamar assim, apesar das cargas serem reduzidas, e é digamos uma consequência pelo fato de eles terem sofrido golo, permitindo com isso aumentar o grau de motivação. Porque eu acho que eles se divertem muito mais vendo o colega fazendo 3 flexões de braços porque ele marcou um golo: eu marquei um golo e tive muito mais a ver com o colega a encher porque eu marquei um golo e vou passar se calhar o intervalo a brincar ou a gozar com ele e transporto o clima para fora do que propriamente aquilo que o aluno pode ganhar por fazer 3 ou 5 flexões, ou cangurus ou o que quer que seja. É uma perspetiva de manutenção do clima da aula. Já aconteceu por exemplo, o colega marca o golo, há as 5 flexões de braços, o outro colega faz as 5 flexões de braços, o que marcou golo está a gozar, e como isso é um valor que eu não considero; “olha, agora, faz com ele”. Pronto. Agora fazes também. Ali se calhar tu não viste. Rui (entrevista)

A aptidão física é igualmente importante para Rui ser trabalhada em treino específico e de forma individual, mas sempre na perspetiva da promoção de um estilo de vida ativo e não na perspetiva de rendimento desportivo. A auto-realização dos seus alunos aquando da execução dos exercícios de aptidão física é o mais importante. Na entrevista de aprofundamento, o professor explica a sua conceção da seguinte forma:

É o que eu te digo, a aptidão física que eu trabalho nas aulas não é para avaliar no fim e se não tiverem a aptidão física que eu pretendo têm negativa. Não é isso.

A aptidão física aqui é no sentido da promoção de um estilo de vida saudável e criação de hábitos da prática regular da atividade física. E a seguir, nós sabemos que na Educação Física, com duas vezes por semana não se melhora significativamente a aptidão física de um aluno, mas o que é facto, é que todos nós se fizemos uma corridinha duas vezes por semana, daqui por dois ou três meses sentimo-nos melhor, nem que seja do ponto de vista psicológico, mas a pessoa sente-se melhor, não é? E a aptidão física aqui é a promoção de um estilo de vida saudável e a criação do hábito da prática, por outro lado, as aulas não custam tanto, as aulas vão deixando de ser penosas para quem as acha penosas e, portanto, eu chegar ao final do ano, neste caso concreto, até antes, mas chegar ao final do ano e perceber que os meus alunos correm 15 ou 20 minutos sem parar, significa que eles conseguem suportar aquele exercício. Eles estão habituados e não é na perspetiva, «ah tenho que estar dentro da zona saudável!». Não, não é nada disso. Claro que se estiverem, tanto melhor, mas é mais na lógica de promover um estilo de vida saudável, criar hábitos de prática de atividade física regular e tornar as aulas melhores do ponto de vista como nós suportamos a aula. A nossa resistência, não é? Menos penosa para quem tem uma condição física inferior, mas sobretudo criar condições para que eles percebam que a resistência se trabalha, treina-se e pode ser melhorada. Claro que agora se não fizerem nada no Verão, chegam a Setembro e volta tudo ao mesmo nível onde estavam. É verdade. Eu tenho plena consciência disso e eles também têm. Mas de qualquer das formas ao longo do ano, nós fizemos prática regular de atividade física, por isso é que eu defendo que a Educação Física devia ter mais horas e não menos, mas muito pela lógica da continuidade da prática. Não tanto para eles aprenderem a fazer mais manchetes ou aprenderem a fazer melhor as manchetes. Os meus alunos só correm duas vezes por semana, se corressem três vezes por semana, se tivessem três aulas, corriam três vezes. Rui (entrevista)

Quando questionada sobre a valorização que a disciplina pode ter para a saúde, Rui é categórico na sua opinião:

Com as alterações agora para menos, não sei, quando a gente pensa que a Educação Física faz parte da formação geral, pensamos que tem a ver com aquela história de mente sã, corpo são, desenvolvimento harmonioso, mas depois quando vemos a Educação Física a ser cortada, da maneira que tem sido, o desporto escolar, passou de 4 para 3 horas e agora vai passar para 2. Senão sair nada em contrário. Ah, eu já acho que quem decide não está a perceber da verdadeira importância da Educação Física e ao retirarem, como vão retirar, a nota da disciplina de Educação Física a contar para a média, mas então é corpo são para umas coisas e não é para outras?

Porque há muitos alunos, que de fato podem baixar, mas eu tenho o exemplo prático da minha turma, que uma aluna com persistência consegue manter a mesma avaliação que mantém nas outras disciplinas. É uma aluna de 18,19 e vintes e tem 18 a Educação Física e não é uma aluna predestinada para a Educação Física, mas é uma aluna com uma excelente atitude, com uma excelente evolução ao nível das aprendizagens. Porque é nisto que eu acredito. Não é? Porque é nisto que eu acredito. Empenhamento e assiduidade, porque para mim, Educação Física é também isso. É promoção de estilo de vida saudável, é prática de atividade física regular para a melhoria da saúde, para a melhoria da qualidade de vida. Eu não estou nada preocupado que a Ana saiba lançar na passada na perfeição, confesso que não estou. Se ela quiser lançar na perfeição vai jogar para o Barreirense e continuamos a ter resposta. Eu estou preocupado em transmitir à Ana que se tu fizeres atividade física vais ser uma pessoa com mais saúde e mais feliz. Pronto. É por aí. É por aí. Rui (entrevista)

Continuamos a ver sistematicamente as preocupações do professor que advém claramente das suas orientações educacionais retratadas na forma como legitima a EF como disciplina curricular.

O professor Rui, na competição que utiliza, usa sempre uma situação de desvantagem, trabalhando assim, as diferenças de habilidade dos alunos. E acredita que esta opção privilegia o género. No início de cada exercício Rui explica os critérios de êxito, o comportamento esperando dos seus alunos e as condições de realização, que mais não é do que a explicação do objetivo operacional proposto. Mas entendamos este trabalho na aplicação das tarefas motoras a rapazes e raparigas:

Eu coloquei as duas raparigas, porque primeiro aí garante logo que existe uma rapariga em cada equipa e aí se eu ver que o jogo não está a resultar, aplicamos aquela regra que nós também falamos na primeira parte que é: quando uma rapariga tem a bola, só a outra rapariga é que pode tirar, do ponto de vista do sexo feminino, nós sabemos principalmente que no futebol, o nível de habilidade, a diferença entre os géneros existe e eu coloco uma rapariga de um lado e uma rapariga do outro. Permito que as raparigas possam escolher os colegas com que se identificam melhor, para além da sua competência técnica e acima de tudo crio condições de igualdade, são as raparigas que escolhem, não ponho um rapaz de um lado e ponho uma rapariga a escolher, crio igualdade entre as equipas, para que elas também possam escolher com quem se sentem mais à vontade a jogar para com isso criar condições para que a aprendizagem saia ainda mais reforçada, para que elas fiquem ainda mais motivadas. Rui (entrevista)

Esta estratégia, como já tivemos oportunidade de mencionar, era utilizada para maximizar o clima, o êxito do grupo e a aptidão física dos alunos. Rui encoraja muitas vezes os seus alunos a lidarem com a diferença e a aperceberem-se que cada um deles tem um potencial diferente para cada um dos conteúdos ensinados.

O perfil de orientação educacional de Rui aponta para uma pontuação mais elevada na RS (40 pontos), AR (34 pontos) e IE (39 pontos) em detrimento da MD e PA, respetivamente com 21 pontos e 16 pontos.

A forma como o Rui ensina sugere um grande enfoque no comportamento dos alunos. Assume uma grande responsabilidade social que estes devem ter nas suas aulas, não descurando os conteúdos que devem ser aprendidos. Somos levados a afirmar que ainda que exista uma prioridade no domínio social, existe também uma preocupação ao nível da realização dos alunos e com o ensino do conteúdo na perspetiva do alcance de objetivos futuros. Os aspetos de cooperação e respeito individual eram objetivos de grande importância para Rui. Esta ênfase no respeito pelos colegas foi observada em muitas situações propostas nas aulas. O respeito pela diferença do André. O respeito pelos menos habilitados como no caso da Cristiana. O sentimento que os alunos têm uns pelos outros em contexto de sala de aula, é por isso, muito valorizado por este professor.

Rui tem tendência a ser demonstrador de ensino em tudo o que faz e a sua opção por este tipo de intervenção pedagógica é explicada da seguinte maneira:

É, é usual, é usual [ser demonstrador] e eu considero que é perfeitamente normal. Eu não jogo com os alunos para mostrar aos alunos que sei jogar melhor do que eles. Nada disso. Às vezes jogo com os alunos, porque se eu estou a ver que em determinado exercício, a pessoa que eu coloco em determinado sítio, não está a conseguir fazer cumprir o objetivo do exercício, então coloco-me lá eu. Mesmo que nos jogos, nestas atividades, vamo-nos centrar nestas aulas que tu observaste, eu fui *joker*, mas não me movimenteiei tanto assim. A ideia era servir de ponto de apoio e criar linhas de passe porque era esse o objetivo. Sempre que o número de pessoas é par e precisamos de um número ímpar, eu sou o número ímpar, sempre que o número de pessoas é ímpar, eu aí normalmente não entro, posso mudar de *joker* ou qualquer coisa, mas se tiver que entrar também entro sempre com o objetivo de, no fundo, se estou a pedir alguma coisa a um aluno que por algum motivo ele não está a conseguir cumprir, vou eu cumprir, em vez de estar sempre a corrigir e sempre a parar, então passo eu a cumprir e até podemos fazer jogos de 5 contra 3, não há problema nenhum. Rui (entrevista)

O Professor testa sistematicamente os seus alunos no desenvolvimento de uma consciência cívica, colocando-os em grupos para descobrirem se são capazes de aceitar a diferença dos outros e se estão aptos a cooperar de forma a gerirem altruistamente as interações humanas. Utiliza nos seus procedimentos de ensino uma metodologia global, integrando de forma articulada os fundamentos técnicos lecionados, dando importância ao contexto onde se realiza cada um destes fundamentos técnico-táticos. É notória a mudança das linhas delimitadoras do campo até onde o exercício pode ser realizado. O jogo, neste sentido, é um modelo de instrução também muito utilizado por este professor. Foi desta forma que pudemos observar que o jogo esteve sempre presente nas aulas deste professor.

Para poder ensinar o conteúdo associado a objetivos de responsabilidade social e autonomia dos aprendizes, Rui incorpora nas suas aulas muitas habilidades individuais independentes desse mesmo conteúdo. Este comportamento é evidente nas propostas de exercícios de aptidão física no ensino do futebol que já tivemos oportunidade de mencionar.

1.4 As orientações educacionais de Pedro e Rui, os objetivos, a avaliação e a planificação da unidade de ensino

Os objetivos dos professores decorrem das finalidades que julgam importantes alcançarem na disciplina que lecionam (figura 135). Pedro e Rui no decorrer da parte intensiva desta investigação escolheram, ambos, a finalidade: *reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social*, assim como escolheram o mesmo objetivo que designamos como «1» e que se refere à dimensão social da EF. Percebemos que na altura as suas escolhas eram justificadas de forma diferente de acordo com a sua OE. Aqui não é exceção. O discurso sobre um estilo de vida ativo (e saudável) aparece muito mais vezes no discurso de Rui do que no de Pedro, não obstante este último achar esta premissa igualmente importante. A forma de operacionalizar este objetivo nas aulas é também diferente.

Rui atribui muita importância ao desenvolvimento, manutenção e avaliação da aptidão física e em todas as aulas houve tempo para desenvolvê-la. Por exemplo para além da aplicação de todos os testes do *fitnessgram* os estudantes correram em média no início de cada uma das aulas, quinze minutos. Para Pedro, como já tivemos oportunidade de referenciar, não é mais do que um objetivo que é alcançado através do desenvolvimento das atividades físicas-desportivas. Pensamos que este professor é bem representativo da orientação mais tradicional de Ennis (2003), até pela maneira como operacionaliza o currículo. O conteúdo que tanto respeita (até por uma questão formal) é por si um fim de extrema importância.

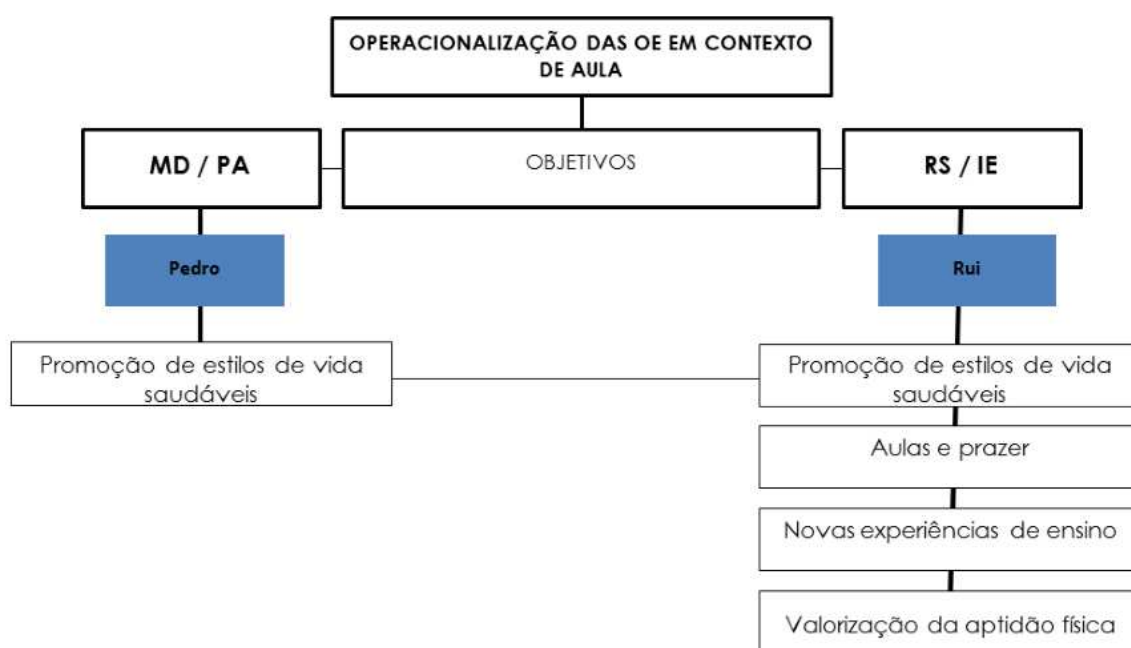


Figura 135 Os objetivos de aprendizagem de Pedro e Rui

A importância da promoção de estilos de vida saudáveis foi por nós vista em 2003, quando constatamos que os professores entrevistados davam importância ao fator saúde. Davam preferência “aos objectivos relacionados com a socialização, aprendizagem e saúde dos seus alunos” (Vieira, 2007, p.253). Verifica-se que para Rui este objetivo é uma plataforma para atingir outros objetivos como sejam:

- Aulas e prazer: para este professor a aptidão física é tratada como uma matéria e deve ser motivo de divertimento para os seus alunos.

- Promoção de novas experiências de ensino: como correr nos espaços envolventes à escola.

- Valorização da aptidão física: numa perspetiva de qualidade de vida futura enquanto adultos.

No que respeita a avaliação (Figura 136) e ainda que tenhamos visto no discurso dos professores uma antevisão da forma como avaliam na sua disciplina através das opções pedagógicas que tomam, realiza-se neste ponto do nosso trabalho uma breve síntese da forma com as suas OE influenciam este importante aspeto.

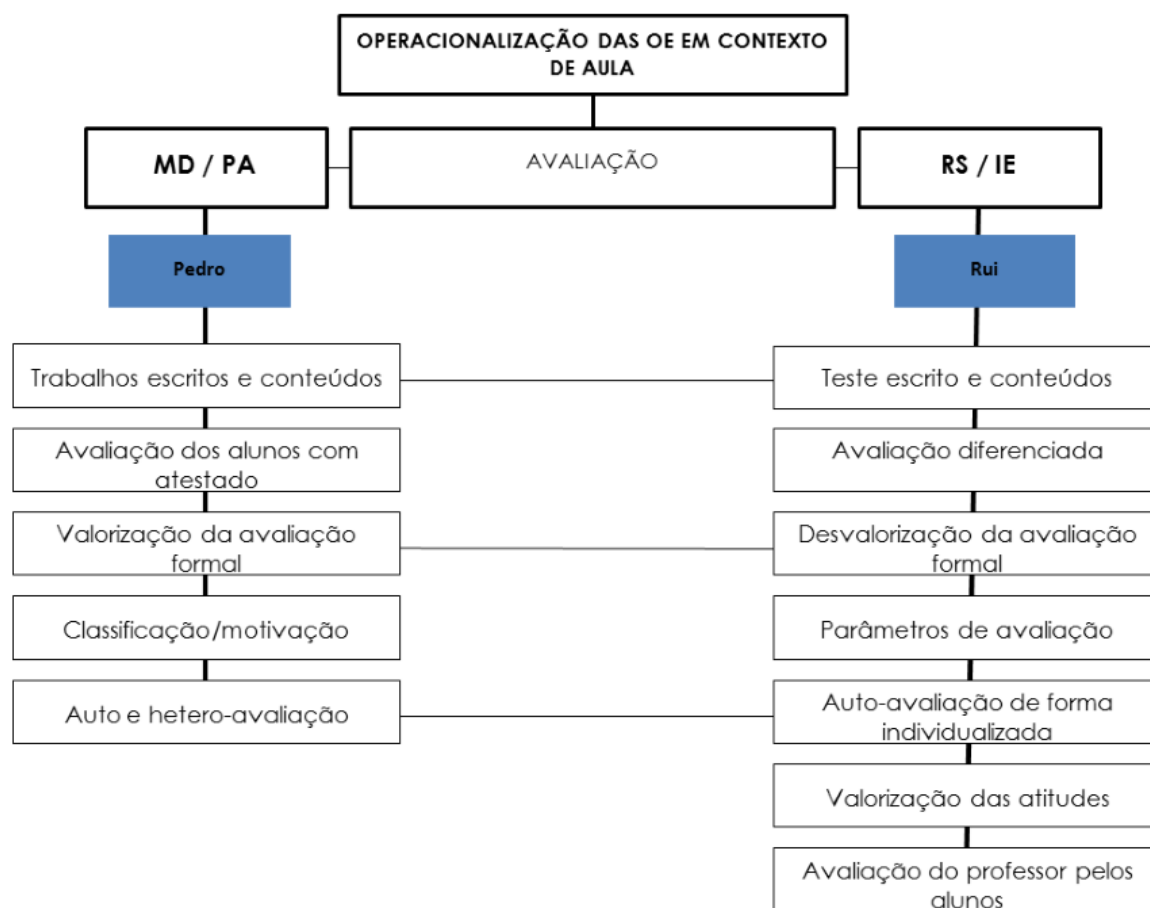


Figura 136 A conceção de avaliação de Pedro e Rui

A avaliação permite ao professor recolher informação e tomar decisões sobre a sua ação educativa e (re)formulação do seu planeamento. Sabemos que as orientações educacionais influenciam o trabalho de desenvolvimento curricular dos docentes, bem como as suas decisões de planeamento (e.g., Vieira, 2007). Entendemos que os professores entrevistados neste estudo de caso valorizam este processo de forma diferenciada. Todavia estamos muito conscientes que o termo «avaliação» integra uma variedade de conceitos e significados que podem ser alvo de um estudo autónomo e de vasta investigação científica sobre avaliação (curricular). Esta análise é um contributo para o todo desta pesquisa para termos a perceção se as OE influenciam ou não o processo avaliativo. Este processo tem que ser visto dentro de um contexto mais alargado, como é o projeto curricular de EF, organizado através das orientações metodológicas dos programas da disciplina. Em relação à avaliação proposta pelo departamento curricular/grupo disciplina está definida e desta feita ao questionarmos os professores, estes adiantam os diferentes indicadores para cada um dos critérios de avaliação selecionados. O que nos parece interessante é que cada um dos professores acaba por reorganizar os objetivos que têm em relação a cada um dos domínios avaliados. Vejamos o discurso de Pedro quando questionado sobre os trabalhos teóricos (domínio dos conhecimentos) apresentados em contexto de sala de aula com objetos de estudo muito específicos e muito perto do racionalismo académico enquanto teoria:

Não. No 12º ano este ano, foi perguntado aos alunos se queriam fazer testes ou se queriam fazer trabalhos para obterem os 15% e eu no meu caso pessoal, e aqui, não vou dizer que é de departamento, é meu pessoal, há quem siga e há quem não siga. Eu trabalho em metodologia de projeto. Eles no 1º período entregam um projeto, já te dou aqui uma pequena noção, mas pronto, apresentam-me um projeto, no 2º período concretizam o trabalho e ainda estou numa fase que quero o trabalho em papel, porque isto por mail, tem muito que se lhe diga, depois eles não mandam e depois dizem que mandaram, depois a gente não consegue abrir porque vem noutro tipo de ficheiro e pronto, para não haver problemas, entregam-me em papel, eu corrijo, assim também me permite corrigir mais facilmente porque são muitos trabalhos. Isto permite-me corrigir e às vezes, na maioria dos casos informal e no 3º período eles apresentam o trabalho à turma.

Neste caso, destes alunos, ainda teve uma particularidade, que foi o que tu assististe, que não será novidade, mas que foi implementado novamente este ano, que foi trabalhos de campo, porquê? Porque eles são meus alunos há 3 anos, e há 3 anos apanharam teste obrigatoriamente como há 3 anos tiveram teste, o teste foi exatamente sobre estas matérias. Pronto e já te dou uma achega sobre os conhecimentos. Pedro (entrevista)

Na mesma ordem de ideias, Rui acaba por tratar a aptidão física como um conteúdo a ser avaliado atribuindo uma ponderação no total da avaliação sumativa na disciplina. Enquanto a aptidão física para os seus colegas de grupo é contabilizada com 0%, e tem um carácter formativo; mas vejamos a argumentação do professor em relação a esta reflexão:

Não é objeto, não temos uma ponderação nos critérios de avaliação para a aptidão física, no entanto na minha avaliação existe uma coluna para a aptidão física tal como existe uma de ginástica, uma de andebol, uma de atletismo, etc. É mais uma coluna. Dou, entra como se fosse mais uma matéria prática que fosse lecionada, mas não tenho 10% para a aptidão física. O departamento não tem ponderação para a aptidão física. Nós aqui, já tivemos essa discussão em relação a dois aspetos: em relação à aptidão física e em relação à higiene. Durante um tempo, principalmente a partir do momento que começamos a ter pavilhão, houve muita gente que foi da opinião que os aspetos de higiene deviam ser aqui muito valorizados e eventualmente objeto de avaliação. Depois chegamos à conclusão que não conseguiríamos quantificar essa questão dos hábitos de higiene, porque eu que sou homem, até conseguia ver quantas vezes os meus alunos tomam banho, mas não conseguia ver quantas vezes as minhas alunas tomam banho. E as professoras, mulheres, exatamente a mesma coisa. Em relação à aptidão física temos exatamente o mesmo problema, não chegamos a um consenso, não temos ponderação enquanto critério de avaliação e há professores que o fazem de uma forma meramente formativa e não sei de que forma a seguir vão introduzir isto na avaliação. Há professores, que como eu, que coloca mais uma coluna, como se fosse mais uma matéria prática que foi lecionada. Rui (entrevista)

Dos exemplos apresentados podemos constatar a relatividade da influência formal do departamento em algo que está *à priori* definido de forma rigorista.

Se tivéssemos que comparar os dois professores observados diríamos claramente que nesta unidade de ensino o professor Pedro suportou-se mais de uma avaliação sumativa e o professor Rui de uma avaliação formativa. É evidente tanto na observação das aulas de Pedro como no desenrolar do seu discurso em entrevista que existe uma excessiva preocupação nas aprendizagens formais e nos seus respetivos resultados. Já Rui, para além da aprendizagem informal que diz fazer, está mais preocupado com o processo e a evolução dos seus alunos nas aprendizagens concluídas. Aliás o professor Pedro está constantemente a apontar os resultados obtidos em cada uma das modalidades desportivas lecionadas em aula, enquanto Rui apenas observa. Quando questionado se não tinha necessidade de apontar nenhum resultado, este último responde da seguinte forma:

Nestes alunos, não tenho essa necessidade. Mas este ano, tive 7º anos pela primeira vez e aí já tive necessidade de criar, por exemplo, três situações de jogo diferenciadas, em duas aulas, 3 situações, uma com joker, outro com bola ao fundo por exemplo, outro jogo formal e eles rodam por todas as situações e eu em duas aulas, estive praticamente sentado a tomar notas, mas sempre em situação de jogo e eles não sabem que estão a ser avaliados. Não faço aquela avaliação em exercício critério...Rui (entrevista)

Constatamos que a observação é a estratégia mais utilizada por este professor. Reparemos no discurso de Rui, até para verificarmos como avalia o género nas suas aulas e que é completamente diferente de Pedro, cuja avaliação é igual para todos os alunos independentemente do género:

Elas são avaliadas em função daquilo que conseguem fazer e em função da avaliação que tiveram. Porque é assim, a avaliação na Educação Física, nós temos um problema, se vamos aplicar claramente aquilo que está nos programas temos 10% dos alunos com sucesso na Educação Física e 90% dos alunos com insucesso. O que é que nós aqui fazemos? Nós aqui aquilo que fazemos, ajustamos os objetivos nacionais àquilo que é a nossa realidade e garantimos uma avaliação igual para todos, mas ajustada àquilo que é a nossa realidade. Como a avaliação em Educação Física tem o carácter subjetivo que nós sabemos que tem. Aquilo que para mim é uma execução perfeita na técnica de *crawl* na natação, para ti pode não ser. Nós aqui preocupamo-nos em avaliar, não só o desempenho motor do aluno como também a própria evolução que o aluno teve. E por isso é que eu não tenho em todas as matérias, porque às vezes não sinto essa necessidade, não tenho em todas as matérias o dia da avaliação do futebol, não preciso, não é?

Vou-te dar agora o exemplo do 11º ano, eu neste momento se agarrar naquilo que são os meus objetivos para o meu 11º ano e se tu me pedisses, «olha agora avalia aqui», até porque foram meus alunos no ano passado, porque já os conheço, eu consigo avaliar, e quando estou a avaliar mentalmente, em função daquilo que eles fazem ou não fazem, estou simultaneamente a colocar o peso daquilo que eles sabem juntamente com o peso daquilo que eles evoluíram e daí dizer-te o seguinte: a aluna A, aquela aluna a quem nós damos 20, 30, 40, 50 *feedbacks* e ela não consegue sair dali, tem de certeza uma avaliação inferior à aluna B, em relação à aluna B, que apesar de até ser fraca, como vai tentando interiorizar e foi evoluindo um bocadinho, vai ter uma avaliação superior porque eu contabilizo, não só o aspeto da competência motora, como também o aspeto que a aluna tem. Como é que eu operacionalizo isto. Através da observação só. Com objetivos de um lado e observação do outro e tentando que a avaliação seja o mais objetiva possível dentro da subjetividade que tem. Rui (entrevista)

Se refletirmos sobre o binómio avaliação normativa e avaliação criterial diríamos que Pedro nas avaliações realizadas no atletismo é um bom demonstrativo da avaliação normativa. Os estudantes para além de serem avaliados em relação à sua performance são avaliados através da medida “tempo” e colocados num quadro de referência escolar construído pelo próprio. Trata-se de uma avaliação que conduz à classificação. Para Rui podemos perceber a avaliação de acordo com os critérios definidos para cada um dos alunos de acordo com as suas potencialidades e evolução como fez para os alunos André, Cristiana e Ana. O critério permite decisões avaliativas em relação à individualidade dos alunos e às suas especificidades educativas específicas. Por último não podíamos deixar de referir a análise crítica que o professor Rui pretende dos seus alunos na resolução do seu teste de avaliação sumativa (que é valorizado em 25%), pensamos que revela de forma muito clara o seu perfil de orientação educacional:

Não, o meu teste, no secundário, normalmente utilizo testes ou com as regras das modalidades que nós abordamos, ou normalmente no 3º período, faço um teste, e foi aquilo que fiz este ano, faço um teste mais de carácter reflexivo sobre as matérias que eu costumo chamar de matérias de cultura geral desportiva, que são as matérias que estão no programa e que devem ser abordadas ao longo do ano no ensino secundário e faço o apelo a uma resposta mais aberta e mais reflexiva por parte do aluno, não é?

Por exemplo: Indique os principais benefícios da atividade física e dar exemplos de modalidades e em cada modalidade que eles dão o exemplo, que tipo de benefícios é que pode ter, por exemplo, ou perguntar, qual é, na opinião do aluno, o papel que o desporto tem na sociedade atual? Fizemos duas ou 3 aulas teóricas em que falamos sobre isso e a seguir os alunos são convidados a refletir sobre esse assunto. E portanto, no secundário, mas isto também tem a ver um pouco com a experiência que nós temos ao nível do ensino superior, os alunos são cada vez menos convidados a refletir, são obrigados e eu acho que isto tem que ser invertido. Obrigar, entre aspas, nesta fase do secundário, o aluno a pensar, em vez de estar a replicar aquilo que lê, para que depois no ensino superior, ele possa distinguir-se dos outros porque existe muitos a replicarem o conhecimento, a replicarem o que leem, sem pensarem no que estão a replicar. Rui (entrevista)

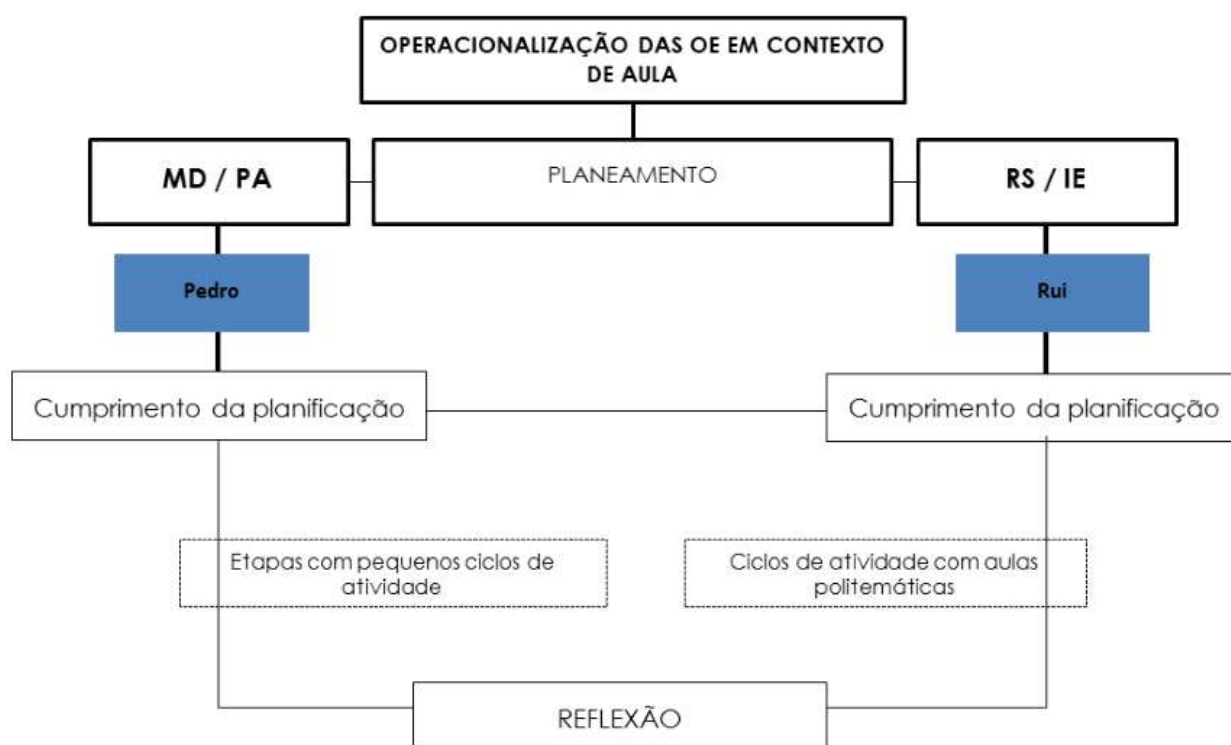


Figura 137 O Planeamento de Pedro e Rui

Em relação ao planeamento de cada um dos professores (Figura 137) é evidente que cada um deles utiliza diferentes modelos de leção em EF. Pedro utiliza um modelo de leção por etapas com pequenos ciclos de atividade e Rui suporta-se de um modelo tradicionalmente apelidado por “blocos” com aulas politemáticas.

Não nos parece que exista uma relação direta entre os modelos utilizados e as orientações educacionais dos professores como tínhamos constatado em 2003. É no entanto interessante constatar que os modelos de instrução utilizados pelos professores têm origem em muitas variáveis paradigmáticas como sejam as variáveis do paradigma de socialização ocupacional (Carvalho 1996a; 1996b) ou variáveis que se prendem com a formação inicial de professores (Carreiro da Costa, 1991;1996a.). Os professores justificam as suas opções curriculares da seguinte maneira:

Tenho duas situações, os alunos que já são meus dos anos anteriores e aí já sei o caminho que posso seguir, e tenho os alunos que estão pela 1ª vez comigo. E aí tenho que fazer o plano desde o início. Em 1º lugar tenho que ter o *roulement*. Seguem-se 5 semanas de avaliação inicial. Depois em função dos espaços que tenho vou dar mais aulas da matéria onde têm mais dificuldade. Se puder pôr duas matérias em simultâneo melhor. Elaboro sempre com base no *roulement*. Dou as modalidades que temos em opção. Por exemplo se um aluno já estiver á vontade com o badminton, então dou ténis como atividade de raquetes. Trabalho habitualmente por etapas de 4 5 semanas, procuro não ter só uma modalidade numa aula. Mas mesmo assim se não puder evitar abordar uma modalidade, organizo sempre diferentes estações. Na ginástica, procuro não a deixar isolada. E tenho sempre uma matéria mais a seu gosto, mas que não seja com bola. No atletismo é mais difícil, mas tento dar sempre mais do que uma disciplina. O Objetivo é a motivação com as matérias de que eles gostam menos ou têm mais dificuldades. Pedro (entrevista)

No ensino secundário, nós temos aqui algumas indicações, não são normas, também não é bem o regulamento, é um acordo de cavalheiros no grupo de Educação Física em que no ensino Secundário, vamos estreitando o leque de matérias a abordar e o aluno vai tendo, o aluno, a turma vai tendo cada vez mais, do 10º ao 12º uma palavra a dizer na escolha das matérias. No 7ºano, no 8º e no 9º a aposta já vai na diversificação das modalidades, sendo que existe um tronco comum, que no caso do 7ºano, nos jogos desportivos coletivos é por exemplo, agora não tenho de cor, mas o volei e o andebol têm que estar presentes durante mais tempo do que as outras, depois quando chegamos ao 8ºano, já sai o andebol e já entra o basquete e no 9ºano já sai o basquete e entra o futebol, por exemplo. Eu, no ensino secundário, eu sou da geração dos blocos e como sou da geração dos blocos, lembro-me perfeitamente no meu estágio do meu orientador me ter, de nós ter falado da questão da organização por etapas e eles nos ter dito, «então ainda bem que falaram nisso, experimentem». «Então, mas o que é que acha?».

«Não, experimentem!». E nós experimentamos e eu fiquei com a certeza que sou da geração “blocos”. Por vezes, por vezes, em determinados aspetos, eu acho que faço aulas que lhes chamo multiactividades porque faço mais do que uma modalidade, mas não é propriamente uma, por exemplo nesta realidade que eu tenho este ano, então deste 11º ano, que é aquela que tu estás a observar, não faz muito sentido trabalhar de outra forma, mas mesmo que fizesse eu teria alguma dificuldade. Porque eu sou dos “blocos”, ponto. Como é que eu organizo? Organizo criando condições, para que eles sempre de forma lúdica e de forma jogada apreendam aquilo que são os aspetos essenciais das modalidades e porque é de uma forma lúdica e de uma forma jogável, eles têm que competir de forma saudável, de cooperar com os colegas, têm que respeitar os colegas, e têm sempre que tentar ultrapassar as suas dificuldades. Por vezes isso consegue-se, outras vezes não se consegue. Ainda hoje vimos esse exemplo. Eu tenho uma aluna no futebol muito fraca, a quem posso passar o dia inteiro a dar prescrições, que ela não vai, não é mal-educada, não e nada, esta não é, digamos que a motivação dela, e tenho outra miúda, que até pode não ser a motivação dela, mas quando se dá o feedback, ela corrige imediatamente e tenta fazer. Quando apanhamos estas miúdas mais fracas e mais desmotivadas, tentamos a seguir que elas sejam melhores noutras modalidades para as quais se sentem mais à vontade e se sentem mais motivadas. Basicamente a minha organização passa por blocos definitivamente, trabalho em blocos, por vezes tentando conjugar mais do que uma matéria, porque por exemplo, três contra dois no basquete e no andebol o objetivo é exatamente o mesmo: é atrair defesas para passar a bola ao colega que esteja solto. No futebol passa-se a mesma coisa e às vezes há os transferes que nós podemos fazer de um lado para o outro; é essa a minha preocupação. Rui (entrevista)

O professor Pedro suporta-se de uma avaliação inicial prognóstica e diagnóstica efetuada no início do ano letivo tendo como base um protocolo de avaliação inicial definido no projeto curricular de grupo disciplina e o professor Rui trabalha através de uma avaliação diagnóstica sempre que inicia um ciclo de atividades. De referir que ambos têm continuidade pedagógica em relação às turmas que observamos. Os estudantes do 11º ano de escolaridade do professor Rui iniciaram o seu ensino no 9ºano com este professor e Pedro tinha o 12ºano de escolaridade desde o início do ensino secundário (10º ano).

Os dois professores cumpriram o plano anual pré-estabelecido e de acordo com os objetivos educativos delineados no início do ano letivo. Pedro justifica este cumprimento da seguinte forma:

Gostei também de participar, não alterei nada pelo facto de estarmos a trabalhar juntos, cumpro rigorosamente aquilo que estava planificado, não fiz nenhum ajustamento. Pedro (entrevista)

E Rui adianta que:

De uma forma geral, eu tenho sempre conseguido concretizar o planeamento, não exatamente aula a aula porque muitas vezes temos que fazer ajustamentos em função da chuva, em função de uma colega que ainda não acabou a avaliação e precisava do espaço 2 que até era o meu e então ela naquele dia vai para o espaço 2 e eu tenho que ajustar, mas com uma turma pequena, como esta é, eu consigo sempre colocar-me num cantinho e levar a cabo aquilo que é o meu planeamento e vou conseguindo atingir aquilo que são os meus principais objetivos, sim! Rui (entrevista)

2 A influência das OE em contexto de aula: breve síntese

Os perfis de orientação educacional demonstram uma variedade de perspetivas em relação ao modo como os professores desenvolvem e operacionalizam o currículo de EF nas suas aulas.

O VOI dá-nos a oportunidade inequívoca para traçar este perfil e o modo como os professores priorizam as cinco orientações educacionais em estudo. É interessante que quando observamos e comparamos professores com perfis de orientação educacional diferenciados a ensinar numa aula de EF (selecionados neste caso através do VOI-SF com os valores de referência portuguesa) selecionam conteúdos diferentes, ensinam de forma diferente e enfatizam diferentes objetivos curriculares. Como o VOI reflete a pontuação em cada uma das orientações educacionais, os perfis dos dois professores estudados são completamente diferentes e diferente é igualmente o comportamento pedagógico de cada um deles.

Os professores observados e entrevistados demonstraram uma alta e baixa prioridade ao pontuarem os diferentes itens do VOI-SF de forma consistente. Naturalmente que o VOI-SF não permite a observação do contexto real em sala de aula e é muito mais difícil a clarificação das prioridades de cada uma das OE em contexto profissional e operacional. Não existe dúvida que as decisões curriculares e de instrução são diferentes quando comparamos os professores Pedro e Rui. A sua conceção de ensino da EF é claramente diferente, contudo, não podemos deixar de comentar que as conceções num contexto operacional estão sujeitas às restrições que existem no contexto de ensino. Podemos constatar estas limitações (e oportunidades) sobre a compreensão do processo de ensino em Clark e Peterson (1986, p.258) quando adiantam que as ações dos professores são muitas vezes restringidas pelas estruturas físicas e fatores externos tais como a escola, o diretor, a comunidade ou o currículo. No entanto, apesar destas limitações, pensamos que a opção por cada um dos modelos de instrução curricular é legítima desde que seja um trabalho de lógica sequencial que promova uma transformação nos alunos para determinadas metas, especificamente na promoção de um estilo de vida ativo no futuro das suas vidas. Assim as Orientações educacionais podem ser influenciadas pelo contexto e vice-versa (Januário, 1996). Os professores podem desenvolver teorias e crenças como resultado do seu pensamento durante a interação na sala de aula e do seu planeamento anterior e posterior à interação da sala de aula. Os resultados da investigação (Clark & Peterson, 1986) sugerem que o processo de pensamento do professor é influenciado pelas exigências e pelas perceções da tarefa dos professores. Estas exigências da tarefa podem ser um constrangimento para a expressão das OE dos professores, e assim sendo uma variável a considerar em estudos futuros. Ainda que consideremos a consciência das restrições apresentadas no desenvolvimento do ensino da EF para além das OE dos professores Pedro e Rui, não achamos que as instalações e material didático seja um grande fator de influência neste caso específico (ver a caracterização das escolas no capítulo da metodologia) e em geral noutras escolas, estas têm vindo a sofrer uma melhoria neste aspeto desde 1991. Aquilo que nos parece claro e evidente é que a conceção destes dois professores reflete a forma preferencial de operacionalizar o currículo. Podemos, apesar das restrições formais e operacionais, afirmar que o perfil de orientação educacional dos professores influencia a forma como operacionalizam os conteúdos da EF. Somos apologistas que determinada OE pode influenciar de forma positiva o desenvolvimento e a exequibilidade de determinado currículo escolar.

O estilo de gestão e organização de cada um dos professores determina a forma como os alunos se agrupam e interagem uns com os outros. O Pedro trabalha essencialmente por estações e circuitos de aprendizagem e Rui através de situações de competição/cooperação e jogo. Quando os programas e as aulas são vistos como sistemas dinâmicos, as OE podem ser concetualizadas como grandes influências dentro do processo de planeamento, de ensino e de aprendizagem (Ennis, 1992). Ennis (1992) adianta que quando as orientações educacionais são monitorizadas em condições ideais (sem restrições de qualquer tipo), podemos determinar a forma como cada uma influencia as decisões curriculares do CNEF. O projeto curricular de EF, a população-alvo e até a opinião pública poderão ser igualmente fatores restritivos à forma como cada uma das OE se expressa. O que queremos dizer, ainda que não seja este o objeto do nosso estudo, é que o professor se pode sentir condicionado por fatores externos e desta forma não implementar os conteúdos programáticos preferidos. Esta é uma problemática estudada por Ennis (1992) que apelida de «Attractors» num «Dynamical systems». O que é importante reter é que cada um dos professores, Pedro e Rui, evidencia no seu discurso uma prioridade ideal que se reflete na forma preferencial de operacionalizar o currículo na sala de aula e no sentido de providenciar um conjunto de objetivos educacionais para os seus estudantes. Existe assim um compromisso entre este ideal e as restrições operacionais existentes para que possa ser ou não aceitável em termos educacionais.

CONCLUSÕES GERAIS

Antes de iniciarmos as conclusões relativas à nossa investigação, e porque temos vindo a preocupar-nos com a questão das orientações educacionais e sua influência no currículo e ensino da EF desde 1999, gostaríamos de evidenciar, em género de preâmbulo conclusivo, os seguintes importantes aspetos:

1 - A construção de um currículo para a promoção da saúde dever ser uma demanda de todos os profissionais da cultura física e de outros intervenientes no processo educativo independentemente das diferentes concepções, perspetivas e orientações educacionais acerca da disciplina de EF.

2 – O que nos une ou separa na concepção de EF e a forma como achamos lícito operacionalizar o currículo para a saúde é quase um princípio humanista e não epistemológico, pois trata-se de combater doenças graves, originadas pelo sedentarismo.

3 – Defender as nossas crenças e orientações educacionais para uma EF de qualidade é legítimo, crucial e quase obrigatório para o desenvolvimento da disciplina, mesmo que existam diferentes perfis de orientação educacional. O desenvolvimento da Educação em geral e da Educação Física em particular deve ser um processo de compromisso empenhado e não deve ser desinteressado, ambíguo e indefinido.

As conclusões que apresentamos resultam das duas etapas de investigação realizadas (extensiva e intensiva), da triangulação dos dados obtidos e consequentemente dos objetivos delineados e da única hipótese formulada. À medida que fomos evoluindo neste estudo foram surgindo novas pistas de investigação e novas problemáticas que no início da pesquisa não foram equacionadas. Continuamos a julgar o nosso trabalho pioneiro na área das orientações educacionais dos professores e na influência destas nos diferentes níveis de desenvolvimento do currículo, principalmente no contributo para a compreensão da didática da EF. As conclusões deste processo investigativo permitem a clarificação e compreensão do nosso problema no contexto das questões paradigmáticas e contemporâneas que a EF atravessa no momento.

O estudo por nós realizado em 2003 (e aferido em 2007) demonstrou que a interpretação que os professores realizam do currículo formal é influenciada em grande medida, pelas orientações educacionais. Este estudo vem aprofundar e confirmar este pressuposto e compreender a influência destas orientações educacionais no currículo operacional e experimentado pelos alunos. Sendo que este último nível de organização do currículo é considerado ao nível da relação didática professor-aluno.

Os procedimentos metodológicos utilizados, as condições de realização previstas e devidamente planeadas mostram-se coerentes e consistentes com os objetivos formulados. Estamos preparados para responder ao nosso problema inicial e ao nosso objetivo mais genérico que se relaciona com a análise e interpretação da oferta curricular que é proporcionada aos estudantes nas escolas da região de Lisboa e como o currículo operacional está relacionado com as orientações educacionais partilhadas pelos professores de EF. Observámos como é realizado o processo de desenvolvimento curricular em EF e percebemos como a consecução da finalidade promoção de estilos de vida ativos está a ser perspectivada e equacionada pelos professores de EF do ensino secundário da Região de Lisboa.

Opta-se, para uma melhor sistematização, clareza e pragmatismo na apresentação das conclusões, por fazê-lo de acordo com os principais estudos efetuados de forma individual e diferenciada. Far-se-á de acordo com as etapas, objetivos e discussão do estudo.

No que se refere à etapa extensiva da investigação elaborámos três estudos.

Não podemos deixar de referir a validação dos diferentes instrumentos utilizados nesta investigação (VOI-SF, OCEF-VS e guiões de entrevista), em particular a validação e fidelidade do VOI-SF para Portugal que é fruto dos estudos piloto e de investigação efetuados. De referir, igualmente, o guião de entrevista que permite analisar e interpretar as crenças dos professores de acordo com as suas opções didáticas (OE em contexto de sala de aula) que é o produto da adaptação do instrumento *Teacher Beliefs Interview* de Luft e Roehring (2007) que pode ser utilizado com confiabilidade em investigações futuras em professores de EF. Referimo-nos a estes dois instrumentos em específico por serem instrumentos metodológicos utilizados nos EUA e que através da técnica transcultural (*cross cultural technique*) podem ser utilizados na população portuguesa.

A validação destes instrumentos de recolha de dados funcionou como um sexto estudo nesta investigação.

Foram assim encontrados de forma rigorista os valores de corte e/ou de referência do VOI-SF, a saber:

- Mestria disciplinar (MD) – Média = 3,82; DP = 0,6923;
- Processo de aprendizagem (PA) – Média = 3,58; DP = 0,5821;
- Responsabilidade social (RS) – Média = 2,85; DP = 0,5127;
- Auto-realização (AR) – Média = 2,33; DP = 0,5414;
- Integração ecológica (IE) – Média = 2,40; DP = 0,5113.

São estes os valores que devem ser aplicados em estudos posteriores com a população portuguesa contextualizada neste quadro teórico. Pensamos que a descoberta destes valores (2007; 2008; 2010) são uma mais-valia para o estudo das OE em Portugal.

As pontuações encontradas no estudo piloto (de validação) e na investigação principal não são diferentes em termos absolutos daqueles que foram descobertos em estudos anteriores (e.g., Vieira, 2003). Os professores atingem altos scores nas OE de MD e PA, pontuando com menores valores as restantes orientações em estudo: RS, AR e IE (Cardoso, 2008; Castro & Vieira, 2009; Meireles & Carreiro da Costa, 2013; Vieira, 2003; 2007). Todavia quando aplicados os valores de referência validados para a população portuguesa podemos verificar as altas, médias e baixas prioridades para os professores de EF.

Em relação ao primeiro estudo – Estudo 1 - As Orientações Educacionais dos professores de Educação Física da Região de Lisboa que teve como principal objetivo identificar e caracterizar as OE dos professores de EF do ensino secundário da região de Lisboa e perceber a influência das variáveis independentes género, idade, experiência de ensino e habilitações literárias considerando os seus perfis de orientação educacional chegamos às seguintes conclusões:

- O estudo das correlações entre as diferentes orientações educacionais revela que as correlações entre IE e RS (.030), IE e AR (.095) e RS e AR (-.010) não são estatisticamente significativas. As restantes correlações são negativas, à exceção da correlação entre a MD e o PA (.206), estatisticamente significativas e podem ser consideradas como correlações fracas (todas são inferiores a .5). Podemos afirmar que existe uma associação baixa positiva entre MD e PA e negativa destas em relação às restantes OE (valores a variarem entre -.346 e -.458). Em suma temos as OE de MD e PA cuja variação vai no mesmo sentido. Influenciam-se mutuamente associando-se às restantes orientações de forma negativa, ou seja, quando existe um aumento das primeiras (MD e PA), existe uma diminuição das últimas (RS, AR e IE). Assim dos resultados encontrados podemos afirmar que os professores que têm uma pontuação elevada na MD, também o têm no PA porque estas orientações variam positivamente em termos estatísticos. É ainda de constatar que os aumentos das variáveis MD/PA estão associados às diminuições das outras, RS/AR/IE. Os resultados encontrados estão de acordo com os vários estudos de Ennis et al. (1988, 1991, 1992). Admite-se por isso a existência de pares de orientações educacionais nos perfis de orientação educacional dos professores, caracterizado pelo conjunto das cinco orientações educacionais e consequentemente cada um dos 352 professores da amostra tem o seu perfil de orientação educacional próprio. Consideramos a associação entre o par de orientações educacionais AR e IE cuja variação também é feita no mesmo sentido e apresentam uma correlação positiva e estatisticamente significativa quando aplicado o coeficiente de *Pearson* ($= 0,133$).

- Os professores de Educação Física da nossa investigação valorizam e pontuam em termos absolutos com maior expressão as orientações educacionais de MD e PA, valorizando com menor expressividade as orientações educacionais RS, AR, IE. Se tivéssemos que hierarquizar por ordem decrescente e sequencial em termos absolutos as orientações educacionais em estudo teríamos a seguinte sequência: MD, PA, AR, RS, IE. Estes resultados estão de acordo com os últimos estudos efetuados no quadro teórico das OE em Portugal (Castro & Vieira, 2008; Meireles e Carreiro da Costa, 2010). Existe uma tendência atual para os professores pontuarem a AR acima da RS. Em 2003, constatámos exatamente ao contrário quando comparadas estas OE em termos sequenciais absolutos (ordem decrescente); os professores de Educação Física pontuavam a RS em primeiro lugar em relação à orientação educacional AR.

Todavia quando aplicados os valores de referência do VOI-SF para Portugal e utilizando a fórmula proposta pela investigação nesta área: $média \pm 0.6DP$ que permite verificar a alta, média e baixa prioridades dos professores da amostra, verifica-se que a tendência da amostra vai no sentido da valorização das orientações educacionais AR e IE. Os professores demonstram uma alta prioridade na AR (57,1%) e alta prioridade na IE (48,6%) em oposição aos resultados encontrados para MD (11,4%) e PA (14,5%) quando considerado esta prioridade. Esta tendência é igualmente constatada para a RS com 21,9% das respostas dos inquiridos. Em relação às baixas prioridades os resultados encontrados são os seguintes: MD (43,5%); PA (46,6%); RS (42,6%); AR (6,3%) e IE (13,1%). Não podemos deixar de salientar o grupo que corresponde à média prioridade que tem sido descrito como “neutro” (e.g., Ennis e Chen, 1993) e que correspondem a perfis de orientação educacional que não apresentam fortes crenças quando comparados com professores de EF que legitimam e defendem as suas orientações. Os dados encontrados estão de acordo com a natureza *ipsativa* da escala do VOI-SF, sendo que não é possível ter mais do que três OE de alta ou baixa prioridade (e.g., Chen, Ennis & Loftus, 1997). No caso da nossa investigação foram encontradas duas OE com alta prioridade e três com baixa. A Alta prioridade em AR e IE não nos surpreendeu tal como o referimos na discussão. Existe uma procura nas sociedades ocidentais atuais pela auto-realização, pelo conhecimento de si próprio e pelo desenvolvimento pessoal na elevação e consciencialização de princípios e valores adequados ao ambiente. Por exemplo, o estudo da meditação no controlo da depressão, ansiedade e stress é prática comum no Reino Unido (Williams & Penman, 2011) fazendo parte integrante do desenvolvimento do programa da saúde britânico. Por outro lado, é nossa convicção que os PNEF estão redigidos e organizados de uma forma ecológica, fundamentando-se nas três diferentes fontes do currículo, facto que pode influenciar desde há 24 anos a forma como os professores encaram a valorização da disciplina.

- Não existem diferenças estatisticamente significativas quando considerada a influência das orientações educacionais no género, idade, experiência profissional e habilitações literárias dos 352 professores estudados.

Assim os professores e as professoras da amostra valorizam as mesmas orientações educacionais. Em relação à MD, ainda que os professores tenham uma média ligeiramente superior (valor médio = 3,52; DP = 0,683) às professoras (valor médio = 3,45; DP = 0,692), os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(350) = 1.103$, $p = .271$). O mesmo acontece em relação às outras orientações educacionais. Em relação ao PA, os professores apresentam um valor médio de 3.24 (DP=.596), ligeiramente inferior ao das professoras (Média = 3.31; DP=.630). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(350) = -1.143$, $p = .254$). No que se refere à RS os professores apresentam um valor médio de 2.67 (DP=.670), ligeiramente inferior ao das professoras (Média = 2.75; DP=.567) e os dados obtidos, mais uma vez, mostram, depois da utilização da estatística paramétrica, que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(349.388) = -1.216$, $p = .220$). Considerando a AR, os professores apresentam um valor médio de 2.78 (DP=.526), igual ao das professoras (Média = 2.78; DP=.513), pelo que não fazia sentido a aplicação do teste estatístico *t-student*. No que respeita à última OE em estudo, IE, os homens apresentam um valor médio de 2.78 (DP=.489), ligeiramente superior ao das mulheres (Média = 2.69; DP=.557) os dados depois de sujeitos às técnicas estatísticas utilizadas (teste *t-student* robusto à violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias) mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($t(328.826) = 1.460$, $p = .145$). Para a avaliação da relação entre as diferentes orientações educacionais e a idade dos professores, tratando-se ambas de variáveis quantitativas procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Os resultados obtidos permitem concluir pela não existência de correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis ($p > .05$). Assim utilizando os intervalos de idade propostos pelo Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação (*professores com idades inferiores 30 anos, professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, professores com idades compreendidas entre 40 e os 50 anos e professores com 50 ou mais anos*) concluímos que:

-Em relação a MD - Os professores mais novos (com menos de 30 anos) e os mais velhos (idades superiores a 50 anos) apresentam um valor médio na MD igual (3.6 com DP=.460 e .688 respetivamente) e ligeiramente superior aos valores observados para os escalões etários intermédios.

Os professores com idades compreendidas, entre os 40 e 49 anos apresentam um valor médio de MD de 3.5 (DP=.753). Por último, os professores entre os 30 e 39 anos apresentam um valor baixo para esta orientação 3.4 (DP=.633). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F_{welch}(3; 124,004) = 1.686, p = .173$).

- PA - Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais (3.3) para todos os escalões etários à exceção do escalão dos 40 aos 49 anos que é ligeiramente inferior (3.2). No que se refere à dispersão relativamente aos valores médios estes variam entre os 0.460 para os indivíduos com menos de 30 anos e os 0.753 para os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348) = .735, p = .584$).

- RS - Para esta orientação educacional os valores médios observados mais baixos são observados para os professores com menos de 30 anos e para aqueles com mais de 50 anos (2,6) no que se refere à dispersão os valores apresentados nestes dois grupos é similar (DP_{<30}=.615 e DP_{≥50}=.679) o que demonstra que os dois grupos apresentam um comportamento similar no que se refere a esta orientação. No grupo com idades entre os 30 e os 39 anos o valor médio é de 2.8 (DP=.596) e no grupo dos 40 aos 49 a média apresentada é de 2.7 (DP=.617). Utilizou-se a técnica ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348) = 1.490, p = .217$).

- AR - Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais para todos os escalões etários (2,8) à exceção do escalão dos professores com menos de 30 anos que é ligeiramente inferior (2,7). No que se refere à dispersão relativamente aos valores médios estes variam entre 0,496 para os indivíduos com menos de 30 anos e 0,558 para os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos. Procedeu-se à aplicação da técnica estatística ANOVA *one-way*. E verificou-se através dos resultados obtidos que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348) = .505, p = .679$).

- IE - Para esta orientação educacional os valores médios observados são iguais para todos os escalões etários (2,7) à exceção do escalão dos professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos cuja média é ligeiramente superior (2.8). Em relação à dispersão relativamente aos valores médios, esta varia entre .465 para os indivíduos com menos de 30 anos e 39 anos e .570 para os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos. Depois de aplicada a ANOVA *one-way*, os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3, 348) = .069, p = .976$).

Em relação à experiência profissional, utilizámos dois quadros teóricos distintos, o de Berliner (1988) e o de Huberman (2007). Em ambas as sistematizações e caracterização da experiência profissional dos professores não encontramos diferenças significativas em relação às suas orientações educacionais. Professores com diferente experiência no ensino da EF parecem valorizar as mesmas OE. Em relação ao quadro teórico proposto por Berliner (1988) constata-se que a grande maioria dos docentes (85.5%) apresentam mais de 5 anos de serviço docente, 6% dos professores inquiridos tem entre 2 e 3 anos de serviço, cerca de 7% apresenta 4 a 5 anos de serviço e com apenas 1 ano de serviço tem-se um pouco menos do que 2% dos inquiridos. Assim em relação à amostra que na sua maioria são professores experientes conclui-se quando consideradas as suas OE que:

- MD - Os professores com 1 ano de serviço são os que apresentam um valor médio mais elevado (3.9) nesta OE para os restantes professores com tempos de serviço entre os 2 e os 5 anos a média ronda os 3.4 e para os que tem um tempo de serviço superior a 5 anos este valor é de 3.5. A dispersão relativamente aos valores médios é de .320 para os professores com 1 ano de serviço e vai aumentando de escalão para escalão atingindo um valor de .701 para os professores com mais de 5 anos de serviço. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(3, 348) = .980, p = .402$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da MD nos diferentes escalões de tempo de serviço.

- PA - Os professores com 1 ano de serviço são os que apresentam um valor médio mais elevado (3.6) nesta OE. Os professores com um tempo de serviço superior a 4 anos apresentam um valor médio de 3.3 e os que têm entre 2 e 3 anos de tempo de serviço apresentam o valor médio mais baixo registado (3.2). A dispersão relativamente aos valores médios varia de .467 para os professores com 4 a 5 anos de serviço a .686 para os professores com 2 a 3 anos de serviço. Após a aplicação da ANOVA *one-way*, os resultados obtidos ($F(3, 348)=.760$, $p=.517$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas.

- RS - Os professores com menos tempo de serviço são os que apresentam um valor médio de responsabilidade social mais baixo, 2.6 (DP=.314). O valor médio da responsabilidade social é mais elevado para os professores com 4 a 5 anos de serviço, 3.0 (DP=.693). Os professores com 2 a 3 anos de serviço apresentam uma média de 2.8 (DP=.625) e os professores com mais de 5 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 (DP=.671). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos ($F(3, 348)=1.545$, $p=.203$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da responsabilidade social nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

- AR - Os professores com apenas 1 ano de serviço são os que apresentam um valor médio de Auto-realização mais baixo, 2.5 (DP=.351). O valor médio desta OE é mais elevado para os professores com 2 a 3 anos de tempo de serviço e com mais de 5 anos de serviço, 2.8 (DP_[2,3]=.528; DP_{>5}=.521). Os professores com 3 a 4 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 (DP=.521). Procedeu-se ao teste estatístico ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(3, 348)=1.038$, $p=.376$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas pelo que os professores da amostra com diferentes anos de experiência profissional valorizam da mesma forma a auto-realização.

- IE - Os professores com menos tempo de serviço (apenas 1 ano) são os que apresentam um valor médio de Integração Ecológica mais baixo, 2.5 (DP=.219).

O valor médio da Integração Ecológica é mais elevado para os professores com 2 a 3 anos de serviço, 2.8 (DP=.587). Os professores com mais de 4 anos de serviço apresentam uma média de 2.7 (DP_[4,5]=.394 e DP_{>5}=.532). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos ($F(3, 348)=.658, p=.579$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Integração ecológica nos diferentes escalões de tempo de serviço de *Berliner*.

Quando consideramos o quadro teórico de Huberman (2007) e no que respeita à repartição da amostra pela experiência profissional verifica-se que a grande maioria dos docentes (64%) apresentam entre 7 e 25 anos de experiência, cerca de 18% apresentam uma experiência compreendida entre os 26 e os 35 anos. Os docentes com 4 até 6 anos de serviço representam 15% da amostra e os docentes com mais de 36 anos de serviço representam apenas cerca de 3%. Em relação às orientações educacionais em estudo podemos concluir o seguinte:

- MD - No que se refere a esta OE os professores com mais tempo de experiência profissional (mais de 26 anos) apresentam valor médio de 3.6, ligeiramente superior aos observados para os professores com experiência profissional intermédia ([4, 6] e [7, 25]) cujo valor médio para esta orientação é de 3.4. A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada no grupo dos 36 aos 40 anos (DP=.914) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os restantes grupos estes valores variam entre .524 para os com menos experiência e .756 para os professores com uma atividade profissional entre os 26 e os 35 anos. Procedeu-se ao teste ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(4, 347)=.877, p=.478$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas. Professores com diferentes anos de experiência profissional valorizam da mesma forma a MD.

- PA - No que se refere a esta OE os professores com mais tempo de experiência profissional (mais de 36 anos de atividade docente) apresentam valor médios de 3.4, ligeiramente superiores aos observados para os professores com experiência profissional inferior, que é em todos os escalões de Huberman igual a 3.3.

A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada no grupo dos 36 aos 40 anos ($DP=.684$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os restantes grupos estes valores variam entre .536 para os com experiência entre os 4 e os 6 anos e .637 para os professores com o menor tempo de atividade (1 a 3 anos). Neste caso, as diferenças são muito reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão, pelo que seria de esperar que não houvesse diferenças para a população estudada. Procedeu-se, ainda assim à análise estatística e aplicou-se o teste ANOVA one-way. Os dados obtidos ($F(4, 347)=.132$, $p=.971$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios do processo de aprendizagem nos diferentes escalões de atividade profissional de *Huberman*.

- RS - No que se refere a esta OE, são os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 6 anos que apresentam um valor médio mais elevado, 2.8 ($DP=.713$). Os professores com 1 a 3 anos de serviço docente e 7 a 25 anos apresentam uma média de 2.7 ($DP_{[1, 3]}=.577$ e $DP_{[7, 25]}=.600$) e por fim os que apresentam um valor médio mais pequeno (2.6) são os que apresentam uma experiência profissional superior a 26 anos ($DP_{[26, 35]}=.672$; $DP_{[36, 40]}=.836$). Neste caso as diferenças são muito reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão, pelo que será de esperar que não haja diferenças quando se generaliza para a população. Este pressuposto estava correto e após a aplicação do teste estatístico ANOVA one-way, constatou-se que os resultados obtidos ($F(4, 347)=.606$, $p=.858$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas. Professores com diferente experiência profissional valorizam da mesma forma a RS.

- AR – Em relação a esta OE os professores com menos tempo de atividade docente (até 3 anos) são os que apresentam uma média de Auto-realização mais baixa 2.7 ($DP=.514$) e os que apresentam média mais elevada é de 2.9 entre os professores com mais tempo de atividade (mais de 36 anos) ($DP=.675$). Os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 35 anos apresentam um valor médio de Auto-realização de 2.8 ($DP_{[4, 6]}=.464$, $DP_{[7, 25]}=.518$ e $DP_{[26, 35]}=.756$).

Em relação a este caso e como verificado para PA e RS, as diferenças nos dados obtidos são reduzidas, não só os valores médios são idênticos como também os desvios padrão são similares, pelo que também seria de esperar que não houvesse diferenças quando generalizado para a população. Todo modo, procedeu-se ao teste ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(4, 347)=.154$, $p=.686$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da auto-realização.

- IE - No que se refere a esta OE os professores com menos tempo de serviço docente (até 3 anos) e aqueles que têm uma atividade profissional entre os 7 e 25 anos são os que apresentam uma média de integração ecológica mais elevada, 2.8 ($DP_{[1, 3]}=.514$ e $DP_{[7, 25]}=.540$). Os professores que apresentam uma média mais baixa, são os professores com mais tempo de atividade docente (mais de 36 anos), 2.5($DP=.561$). Os professores com uma experiência profissional, situada entre os 4 e os 6 anos e os 26 e 35 anos apresentam um valor médio de integração ecológica intermédio, 2.7 ($DP_{[4, 6]}=.397$, $DP_{[26, 35]}=.502$). Analisando os dados obtidos em relação a esta OE, os valores obtidos são muito idênticos (médias e desvios padrão). Aplicou-se o teste ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(4, 347)=1.009$, $p=.403$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas pelo que se dita que professores com diferente experiência de ensino na EF valorizam de forma idêntica a IE.

- Em relação às habilitações literárias dos inquiridos a grande maioria (79%) dos professores têm licenciatura. Cerca de 20% tem a habilitação literária de mestrado e apenas 1% tem o doutoramento. No sentido de avaliar se existiam diferenças nas orientações educacionais entre professores portadores de diferentes habilitações literárias procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. O resultado para cada uma das OE em estudo foi o seguinte:

- MD - No que se refere a esta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio (4.0) superior aos observados para os professores com habilitações literárias de licenciatura e mestrado.

Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.5) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (3.4). A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os licenciados ($DP=.698$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os mestres a dispersão relativamente à média é .657. Entre os professores com doutoramento a dispersão é muito mais reduzida ($DP=.250$). Procedeu-se ao teste ANOVA *one-way* e os resultados obtidos ($F(2, 349)=1.190$, $p=.305$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da Mestria disciplinar entre professores com diferentes habilitações académicas.

- PA - Nesta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio (2.9) inferior aos observados para os professores com menores habilitações literárias. Os professores com o grau de licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.3) muito idêntico ao observado para os professores com o grau de mestrado (3.2). A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os mestres ($DP=.661$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores. Para os licenciados a dispersão relativamente à média é ligeiramente inferior ($DP=.603$). Entre os professores com doutoramento a dispersão é muito mais reduzida ($DP=.469$). Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos ($F(2, 349)=.994$, $p=.371$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas pelo que consequentemente conclui-se que professores com diferentes habilitações literárias valorizam da mesma forma o PA.

- RS - No que se refere a esta OE os professores com doutoramento apresentam um valor médio de 2.5, inferior aos observados para os professores com licenciatura e mestrado. Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (2.7) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (2.8).

A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os doutores ($DP=.714$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os licenciados a dispersão relativamente à média é $.613$ que é ligeiramente inferior à observada entre os professores com mestrado ($DP=.665$). Procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. e os resultados obtidos ($F(2, 349)=.914, p=.402$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da responsabilidade social entre professores com diferentes habilitações académicas.

- AR - Os valores médios nesta OE são para todos os professores muito similares (2.8 a 2.9). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres ($DP=.520$) para os doutores é ligeiramente superior ($DP=.618$) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores. Com o objetivo de generalizar os resultados obtidos para a população de onde a amostra foi extraída procedeu-se ao teste ANOVA *one-way*. Os resultados alcançados ($F(2, 349)=.153, p=.858$) permitem concluir que as diferenças observada na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da auto-realização entre professores com diferentes habilitações académicas.

- IE - Os valores médios para esta OE são para todos os professores muito similares (2.7 a 2.8). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres ($DP_{\text{Mestre}}=.563, DP_{\text{Licenciado}}=.517$) para os doutores é inferior ($DP=.252$). Aplicou-se o teste ANOVA *one-way* e os resultados conseguidos ($F(2, 349)=.060, p=.914$) permitem concluir que as diferenças observadas na amostra não são estatisticamente significativas sendo resultado do mero acaso, pelo que na população será de esperar que não se registem diferenças significativas nos valores médios da integração ecológica. Os professores com diferentes habilitações académicas valorizam da mesma forma esta OE.

No que respeita ao segundo estudo desta etapa extensiva – Estudo 2 – O Currículo Operacional da disciplina de Educação Física no ensino secundário geral que responde ao objetivo número dois da nossa investigação: - identificar, analisar, interpretar e caracterizar o currículo operacional das escolas secundárias da região de Lisboa e perceber se o género, a idade, a experiência profissional e as habilitações literárias dos professores influenciam no tipo de oferta curricular ensinada, chegámos às seguintes conclusões:

- A oferta curricular da disciplina de Educação Física foi avaliada pelo número de horas lecionada em cada uma das atividades físicas desportivas, rítmicas expressivas, jogos tradicionais e populares e atividades de exploração da natureza, constantes do programa nacional do ensino secundário geral. Estas atividades foram agrupadas em: Jogos Desportivos Coletivos (obrigatórios ou nucleares e matéria alternativa), Ginástica, Atletismo, Desportos de Raquetas, Desportos de Combate, Patinagem, Dança, Jogos Tradicionais, Exploração da Natureza. De acordo com esta sistematização dos conteúdos conclui-se que são os jogos desportivos coletivos (Me=7.49; DP=2.238), o atletismo (Me=7.05, DP=3.711) e a ginástica (Me= 6.62, DP=3.052) os que ocupam em média um maior número de horas da atividade letiva. É ainda de referir como conclusão, e de acordo com a subdivisão efetuada nos jogos desportivos coletivos, que os jogos desportivos coletivos nucleares (futebol, voleibol, basquetebol e andebol) apresentam um número muito superior (Me=12.43, DP=2.975) de horas letivas quando comparados com os jogos desportivos coletivos alternativos (corfebol, rãguebi, hóquei em campo e softebol/basebol) (Me=2.55, DP=2.548). Os dados relativos aos jogos desportivos coletivos ditos tradicionais demonstram a elevada importância dada a este tipo de atividade nas 79 escolas da amostra. As atividades físicas com menor expressividade no currículo operacionalizado pelos professores são: a Patinagem (Me=.69; DP=1.425), a Exploração da Natureza (Me=.58, DP=.745) e os Jogos tradicionais (Me=.43, DP=.969).

- Em relação à forma como os professores e professoras operacionalizam o currículo e considerando a sistematização da oferta curricular proposta, constata-se e conclui-se os seguintes importantes aspetos:

- Nos Jogos Desportivos Coletivos - No que se refere aos jogos desportivos coletivos em geral e aos jogos desportivos coletivos nucleares (obrigatórios) são as professoras que lhes dispensam uma média de horas superior (Jogos desportivos coletivos: $Me=7.68$, $DP= 2.247$; Jogos desportivos coletivos nucleares: $Me=12.79$, $DP=3.016$) à observada entre os professores (Jogos desportivos coletivos: $Me=7.32$, $DP= 2.221$; Jogos desportivos coletivos nucleares: $Me=12.11$, $DP=2.910$). A média de horas dispensada a jogos desportivos coletivos como matéria alternativa é muito idêntica entre professores e professoras (Professoras: $Me=2.57$, $DP=.192$; Professores: $Me=2.53$, $DP=.192$). Utilizou-se o teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, apenas são estatisticamente significativas no que se refere aos jogos desportivos coletivos nucleares e obrigatórios (Jogos desportivos coletivos: $t(350)=-1.516$, $p=.130$; Jogos desportivos coletivos nucleares: $t(350)= 1.966$, $p=.032$; jogos desportivos coletivos como matéria alternativa: $t(350)=-.155$, $p=.877$). Assim, no que se refere aos jogos desportivos coletivos tradicionais parece poder afirmar-se que em média as professoras lhes destinam uma maior carga horária.

- Na Ginástica – em relação a esta matéria de aprendizagem as professoras dispensam-lhe uma carga horária média superior ($Me=7.00$, $DP= 2.967$) à registada no grupo dos professores ($Me=6.28$), $DP=3.094$). Procedeu-se a um teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, são estatisticamente significativas ($t(350)=-2.214$, $p=.027$). Pelo que se pode concluir que as professoras dispensam uma carga horária média na matéria de ginástica superior à observada entre os professores.

-No Atletismo - No que se refere a esta matéria de aprendizagem, as professoras dispensam-lhe uma carga horária média superior ($Me=7.29$, $DP= 3.758$) à registada no grupo dos professores ($Me=6.83$), $DP=3.666$). Aplicou-se o teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350)=-1.176$, $p=.240$). Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso, podendo afirmar que as horas letivas do currículo operacional para o atletismo são as mesmas para as professoras e para os professores.

- No Desporto de Raquetas - No que se refere a esta matéria de ensino, os professores dispensam-lhe uma carga horária média ligeiramente superior (Me=4.08, DP=2.683) à registada no grupo das professoras (Me=3.97), DP=2.062). Procedeu-se ao teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = .445$, $p = .657$). Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

- Nos Desportos de Combate - No que se refere a esta matéria de ensino, os professores dispensam-lhe uma carga horária média ligeiramente superior (Me=1.29, DP=2.049) à registada no grupo das professoras (Me=1.14, DP=1.947). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = .672$, $p = .502$). Professores e Professoras operacionalizam esta matéria em relação ao número de horas letivas dispensadas da mesma forma.

- Na Patinagem - A patinagem é uma matéria de ensino/aprendizagem com uma importância reduzida no currículo operacional de EF do ensino secundário. A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito idêntica entre professores e professoras e é em ambos os casos inferiores a 1 hora (Professores: Me=.64, DP= 1.401; Professoras: Me= 0.75, DP= 1.454). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = -.729$, $p = .466$).

- Na Dança - No que se refere a esta atividade rítmica expressiva, as professoras dispensam-lhe uma carga horária média ligeiramente superior (Me=2.58, DP=1.927) à registada no grupo dos professores (Me= 2.18, DP=1.870). Procedeu-se ao teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, são estatisticamente significativas ($t(350) = -1.985$, $p = .048$). Assim, podemos afirmar que as professoras dão mais importância a esta matéria de ensino do que os professores.

- Nos Jogos Tradicionais - Os jogos tradicionais e populares constituem-se num conteúdo de aprendizagem com uma importância muito reduzida no currículo operacional dos professores inquiridos.

A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito idêntica entre professores e professoras e é em ambos os casos, inferior a 0.5 horas (Professores: $Me = .48$, $DP = .915$; Professoras: $Me = 0.38$, $DP = 1.028$). Os resultados obtidos são resultantes do mero acaso. Depois da aplicação do teste *t-student*, os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = .802$, $p = .423$).

- Nas Atividades de Exploração da Natureza - Esta é mais uma das grandes áreas da EF com uma importância reduzida no currículo operacional dos professores do ensino secundário geral. A carga horária média atribuída a estas matérias de ensino é muito idêntica entre os professores e as professoras e é, em ambos os casos, inferior a 1 hora (Professores: $Me = .61$, $DP = .762$; Professoras: $Me = 0.55$, $DP = .727$). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a um teste *t-student* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas, não são estatisticamente significativas ($t(350) = .727$, $p = .467$). Assim, as diferenças observadas nas médias registadas entre professores e professoras são resultantes do acaso.

Em suma as Professoras lecionam em média mais horas de conteúdos relacionados com as matérias de jogos desportivos coletivos nucleares, Dança e Atletismo do que os seus congéneres masculinos.

- Quando consideramos a idade dos professores da amostra em estudo e depois de aplicada a técnica de correlação de *Pearson* (as variáveis em estudo são ambas quantitativas), os resultados obtidos mostram que as correlações entre a idade e as diferentes matérias do currículo são muito fracas e na grande maioria dos casos não são estatisticamente significativas. Apenas são significativas as correlações entre a idade e os Desportos de Combate ($p < .001$), a idade e a Patinagem ($p < .001$) e a idade com os Jogos Tradicionais e Populares ($p < .005$). Os coeficientes de correlação obtidos são negativos, o que significa que à medida que a idade dos professores aumenta diminui a carga horária atribuída a estas matérias de ensino. Quisemos perceber a influência dos diferentes grupos etários de acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação: “Professores com idades inferiores a 30 anos”, “Professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos”, “Professores com idades compreendidas entre 40 e os 49 anos” e “Professores com 50 ou mais anos”.

No sentido de avaliar se existiam diferenças na carga horária média atribuída às diferentes matérias de ensino do CNEF pelos diferentes grupos etários procedeu-se a uma ANOVA one-way seguida do teste de *Tukey* ou *LSD* para Comparação múltipla de médias, caso fosse necessário identificar entre que grupos se observam as diferenças. Depois de verificar-se os pressupostos necessários à aplicação dos testes estatísticos (normalidade e variância da oferta curricular), conclui-se que em relação:

- Aos Jogos Desportivos Coletivos - A carga horária média atribuída a esta área do currículo da EF varia entre as 7.75 horas, observada entre os professores mais novos, e as 7.18 horas, registada entre os professores mais velhos. Relativamente à dispersão ela é maior e sensivelmente idêntica entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e 49 anos e os com mais de 50 anos ($DP_{[40, 49]} = 2.447$; $DP_{\geq 50} = 2.400$) o que traduz uma maior heterogeneidade das respostas dadas. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348) = 1.209$, $p = .306$). Em relação aos Jogos Desportivos Coletivos nucleares a carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 13.13 horas, observada entre os professores mais novos, e as 12.21 horas, registada entre os professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. Relativamente à dispersão ela é maior entre os professores mais velhos, ($DP = 3.267$) e menor entre os professores mais novos ($DP = 2.456$). Estas diferenças não são estatisticamente significativas. Após a aplicação da técnica estatística ANOVA *one-way*, os resultados obtidos demonstram exatamente isso ($F(3,348) = .803$, $p = .493$). Quando considerados os Jogos Desportivos Coletivos “alternativos”, a carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 2.96 horas, observada entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e as 1.98 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos. É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 40 a 49 anos ($DP = 2.924$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*.

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,348)=2.369$, $p=.070$) e análise do teste de *Tukey* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos e os que têm mais de 50 anos ($IC_{95\%}] -1.927, -.011[$, $p=.046$).

- À Ginástica - A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 7.39 horas, observada entre os professores com menos 30 anos, e as 5.94 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos. Salienta-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 30 e os 39 anos ($DP=3.882$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados encontrados mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,348)=2.259$, $p=.081$). O teste de *Tukey* não deteta diferenças entre nenhum dos grupos, no entanto teste de *LSD* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos e os que têm menos de 30 anos de idade ($IC_{95\%}] -2.745, -.155[$, $p=.028$) e ainda entre os professores com mais de 50 anos e aqueles que têm idades entre os 30 e os 39 anos ($IC_{95\%}] -1.857, -.085[$, $p=.032$). Os professores com mais de 50 anos parecem dar menos horas letivas desta matéria de ensino quando comparados com os seus colegas mais novos.

- Ao Atletismo - A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 7.37 horas, observada entre os professores com menos 30 anos, e as 6.79 horas, registada entre os professores com mais de 50 anos. Realça-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 30 e os 39 anos ($DP=3.127$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos indicam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.288$, $p=.834$).

- Aos Desportos de Raquetas - A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 3.80 horas, observada entre os professores com menos de 30 anos, e as 4.10 horas entre os professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e os que têm mais de 50 anos. É perceptível a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com mais de 50 anos ($DP=2.558$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.146$, $p=.932$).

- Aos Desportos de Combate - A carga horária média atribuída a esta modalidade é reduzida e diminui com a idade dos professores. Assim apresenta o seu valor máximo, 1.60 horas, entre os professores com menos de 30 anos, e o mínimo, 0.58 horas, observa-se nos professores com mais de 50 anos. É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 30 a 39 anos ($DP=2.208$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, pois apesar de se ter verificado o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (<30 : $Sk=.342$, $Ku=-.819$; $[30,39]$: $Sk=1.954$, $Ku=4.566$; $[40,49]$: $Sk=2.417$, $Ku=6.230$; ≥ 50 : $Sk=3.416$, $Ku=14.234$); as variâncias não eram homogéneas ($F(3,348)=5.778$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3, 122.164)=6.662$, $p<.001$) e a análise do teste *Dunnnett* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos quando comparados com os dois grupos etários mais novos (<30 anos: $IC_{95\%}] -1.884$, $-.165$ [, $p=.012$; $[30,39]$: $IC_{95\%}] -1.673$, $-.318$ [, $p=.001$) e marginalmente significativas quando se compara os professores com mais de 50 anos com aqueles que têm entre 40 e 49 anos ($IC_{95\%}] -1.240$, $-.057$ [, $p=.094$).

- À Patinagem - A carga horária média atribuída a esta matéria que faz parte do currículo é muito reduzida e varia, entre os 0.95 horas para os professores com idades entre os 30 e 39 anos e as 0.35 horas para os professores com mais de 50 anos.

É notória a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 40 a 49 anos ($DP=1.545$), o que traduz a elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, pois as variâncias não eram homogéneas ($F(3,348)=5.254$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3, 118.348)=3.533$, $p=.017$) e análise do teste *Dunnnett* permite concluir que as diferenças significativas se encontram entre os professores com mais de 50 anos e os que apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 39 ($IC_{95\%}$]-1.085, -.107 [, $p=.008$).

- À Dança - A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 2.44 horas, observada nos professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e os professores com mais de 50 anos, e as 2.10 horas nos professores com menos de 30 anos. Constata-se a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores com idades entre os 40 e os 49 anos ($DP=2.120$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.279$, $p=.841$).

- Aos Jogos tradicionais - A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito reduzida, e varia entre as 0.59 horas entre os professores com idades inferiores a 40 anos e as 0.28 horas entre os professores com idades superiores a 40 anos. Mais uma vez é de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores de 30 a 39 anos ($DP=1.278$), o que traduz uma elevada heterogeneidade de respostas entre os inquiridos. Procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, já que as variâncias não eram homogéneas ($F(3,348)=5.824$, $p=.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F_{welch}(3, 111.092)=2.248$, $p=.087$) e análise do teste *Dunnnett* não deteta diferenças entre nenhum dos escalões etários, o que se pode explicar pelo facto deste teste ser muito menos potente do que a ANOVA de *Welch*.

- Às Atividades de Exploração da natureza - A carga horária média atribuída a esta modalidade é muito reduzida, e varia entre as 0.64 horas para os professores com idades inferiores a 50 anos e as 0.46 horas para os professores com idades superiores aos 50 anos de idade.

É de notar a elevada dispersão registada em todos os escalões etários, sendo máxima entre os professores que têm as idades entre os 40 e os 49 anos ($DP=.815$). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=1.037$, $p=.376$).

Em síntese podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores com mais de 50 anos e os seus colegas mais novos. Os professores mais velhos parecem dar menos horas de jogos desportivos coletivos como matéria alternativa, de ginástica, de patinagem e de desportos de combate.

No que se refere à experiência profissional dos professores seguimos os mesmos referenciais teóricos daqueles que foram utilizados no estudo 1. Assim no que concerne ao quadro teórico de Berliner (1988) concluímos as seguintes premissas em relação à oferta curricular:

- Jogos Desportivos Coletivos - A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.69 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço e as 7.47 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada entre todos os grupos, sendo maior para o grupo com mais experiência profissional ($DP=2.282$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=1.775$). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.096$, $p=.962$). Nos jogos desportivos coletivos nucleares, a carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 13.75 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço e as 12.35 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço. Quanto à dispersão, esta é elevada entre todos os grupos sendo máxima para o grupo com maior experiência profissional ($DP=3.005$), e mínima para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=2.703$). Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados alcançados mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.689$, $p=.559$). O mesmo aconteceu em relação aos Jogos Desportivos coletivos enquanto matéria alternativa.

Não existem diferenças significativas quando comparamos os diferentes grupos que têm diferentes experiências de ensino. A carga horária média atribuída a esta matéria do CN varia entre as 2.58 horas para os professores com mais de 5 anos de tempo de serviço e as 1.50 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos sendo máxima para o grupo com maior experiência profissional (DP=2.601), e mínima para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional (DP=1.743). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. e os resultados encontrados mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.370$, $p=.775$).

- Ginástica - A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.52 horas para os professores com 2 a 3 anos de tempo de serviço e as 5.50 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada para todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional (DP=3.323), e menor para o grupo com 1 ano de atividade profissional docente (DP=1.844). Avaliámos se estas diferenças eram estatisticamente significativas e procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=1.084$, $p=.356$).

- Atletismo - A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 7.58 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço e as 6.72 horas para os professores com 1 ano de tempo de serviço. Relativamente à dispersão ela é elevada entre todos os grupos sendo máxima para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional (DP=3.774), e mínima para o grupo com 1 ano de atividade profissional docente (DP=2.815). Aplicou-se uma ANOVA *one-way*. e os dados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.195$, $p=.900$).

- Desportos de Raquetas - A carga horária média atribuída a esta modalidade curricular varia entre as 4.07 horas para os professores com mais tempo de serviço e as 3.43 horas para os professores com 4 a 5 anos de tempo de serviço. Em relação à dispersão, denota-se que é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional (DP=3.115), e menor para o grupo com 4 a 5 anos de atividade profissional docente (DP=2.061).

Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, com os pressupostos deste teste validados e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.533$, $p=.660$).

- Desportos de Combate - A carga horária média atribuída a esta área da EF varia entre as 2.04 horas para os professores com 4 a 5 anos de atividade profissional docente e as 1.12 horas para os professores com mais tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=2.742$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de atividade profissional docente ($DP=1.639$). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=2.050$, $p=.107$).

- Patinagem - A carga horária média atribuída a esta matéria é muito reduzida, variando entre as 1.14 horas para os professores com 2 a 3 anos de atividade profissional o e as 0.22 horas para os professores com menos tempo de serviço. A dispersão é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional ($DP=1.507$) e menor para o grupo com menos experiência profissional ($DP=.544$). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. e os dados demonstram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.952$, $p=.416$).

- Dança - A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 2.40 horas entre os professores com mais experiência profissional e as 1.87 horas entre os professores com menor experiência profissional. A dispersão é elevada em todos os grupos, sendo máxima para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=2.010$), e mínima para o grupo com menos experiência profissional ($DP=.544$). Aplicámos uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.243$, $p=.866$).

- Jogos tradicionais - A carga horária média atribuída a esta matéria de EF é muito reduzida e varia entre as 1.38 horas nos professores com 4 a 5 anos de docência e as 0.32 horas nos professores com mais tempo de atividade profissional. Relativamente à dispersão, esta é elevada em todos os grupos, sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=2.023$), e menor para o grupo com menos experiência profissional ($DP=.630$).

Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de welch*, já que as variâncias não eram homogéneas ($F(3,348)=20.552$, $p<.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,3,17.254)=2.965$, $p=.061$). O teste de *Dunnett* mostra que as diferenças são marginalmente significativas entre o grupo com um tempo de serviço entre os 4 e os 5 anos e o grupo com mais de 5 anos de atividade docente ($IC_{95\%}$] $-.129, 2.241$], $p=.098$).

- Atividades de Exploração da Natureza - A carga horária média atribuída a esta matéria é muito reduzida e varia entre as 0.69 horas entre os professores com 4 a 5 anos de experiência profissional e as 0.54 horas entre os professores com menos experiência profissional. Relativamente à dispersão ela é elevada em todos os grupos sendo maior para o grupo com 4 a 5 anos de experiência profissional ($DP=.923$), e menor para o grupo com 2 a 3 anos de experiência profissional ($DP=.574$). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(3,348)=.165$, $p=.920$).

No que respeita ao quadro teórico de Huberman (2007) retirámos as seguintes conclusões em relação à oferta curricular em EF:

- Jogos Desportivos Coletivos - A carga horária média atribuída a esta modalidade no geral varia entre as 7.58 horas para os professores com menos experiência (1 a 3 anos de tempo de serviço) e os que tem um tempo de serviço entre os 7 e os 25 anos e as 7.28 horas para os professores com uma experiência profissional de 26 a 35 anos. Relativamente à dispersão, esta, é elevada em todos os grupos sendo máxima para os grupos com experiência profissional: [7, 25] e [26, 35], respetivamente com $DP=2.352$ e $DP=2.361$. Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.209$, $p=.934$). Em relação aos Jogos desportivos coletivos nucleares continuamos a não ter diferenças estatisticamente significativas, a carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 13.40 horas para os professores com mais experiência (36 a 40 anos de tempo de serviço) e as 12.32 horas para os professores com experiência entre os 4 e os 25 anos.

Quanto à dispersão, esta é menor no grupo de professores com mais experiência (DP=2.211) e máxima para os professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos (DP=3.229). Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram o resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.538$, $p=.708$). Em relação aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa, a carga horária média atribuída a estas matérias curriculares varia entre as 2.79 horas para os professores com experiência profissional situada entre os 7 e os 25 anos e as 1.50 horas para os professores com mais tempo de atividade profissional. Relativamente à dispersão, esta é maior no grupo de professores com mais experiência profissional (DP=2.702) e é menor para os professores com mais tempo de serviço docente (DP=1.620). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos indicam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=1.500$, $p=.185$).

- Ginástica - A carga horária média atribuída a esta modalidade desportiva enquanto matéria da EF varia entre as 7.09 horas para os professores com menos experiência e as 6.38 horas para os professores com mais de 26 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta, é máxima para os professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos (DP=3.425) e mínima para os professores com 1 a 3 anos de experiência profissional docente (DP=2.421). procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos indicam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.302$, $p=.877$).

- Atletismo - A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 8.13 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço e as 6.91 horas entre os restantes escalões de experiência profissional. Relativamente à dispersão, esta é máxima nos professores com um tempo de serviço superior aos 36 anos (DP=5.082) e mínima nos professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço (DP=2.928). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* os resultados obtidos indicam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.763$, $p=.550$).

- Desporto de Raquetas - A carga horária média atribuída a esta matéria varia entre as 4.32 horas para os professores com 26 a 35 anos de tempo de serviço e as 3.61 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão, esta é máxima para os professores com um tempo de serviço superior a 36 anos (DP=3.356) e mínima para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço (DP=2.105). Aplicou-se a ANOVA *one-way*, e os resultados apontam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.497$, $p=.738$).

- Desportos de Combate - A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 2.07 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0 horas para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço. Quanto à dispersão, esta varia da seguinte forma: é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos (DP=2.777) e nula nos professores com mais de 36 anos de docência (que não atribuem nenhuma hora a este tipo de matéria no seu ensino). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(3,338)=2.931$, $p=.034$). O teste de *Tukey* mostra que as diferenças estatisticamente significativas registam-se entre o grupo com um tempo de serviço dos 4 aos 6 anos e o grupo com 26 a 35 anos de atividade docente ($IC_{95\%}] .053, 2.570[$, $p=.038$). O primeiro grupo dedica em média mais tempo do seu plano anual a este tipo de matéria do que o segundo.

- Patinagem - A carga horária média atribuída a esta matéria curricular é muito reduzida e varia entre 0.93 horas nos professores com 1 a 3 anos de experiência profissional e as 0.10 horas para os professores com mais de 36 anos de atividade docente. Relativamente à dispersão, esta é máxima entre os professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos (DP=1.944) e é mínima entre os professores com mais de 36 anos de experiência profissional (DP=.316). Avaliámos se as diferenças entre os grupos eram estatisticamente significativas ou se eram o resultado do mero acaso procedendo-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que não se verificou o pressuposto da homogeneidade de variâncias ($F(4, 347)=2.568$ $p=.038$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(4, 60.308)=5.894$, $p<.001$).

O teste de *Dunnett* mostra que as diferenças estatisticamente significativas registam-se entre o grupo com um tempo de serviço superior a 36 anos e o grupo com 1 a 3 anos de serviço ($IC_{95\%}$] -1.64, -.026 [, $p=.0389$) e com o grupo dos com 7 a 25 anos de atividade ($IC_{95\%}$] -.989, -.186[, $p=.001$). Os professores com mais tempo de serviço parecem dar menos horas de patinagem do que os seus colegas com menos experiência de serviço docente.

- Dança - A carga horária média atribuída a esta matéria de ensino varia entre as 2.58 horas para os professores com 26 a 35 anos de tempo de serviço e as 2.13 horas para os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 26 e os 35 anos ($DP=2.074$) e é mínima entre os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço ($DP=1.411$). Aplicou-se a técnica estatística ANOVA *one-way* e os resultados alcançados mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.370$, $p=.830$).

- Jogos tradicionais - A carga horária média atribuída a esta modalidade varia entre as 1.24 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0 horas para os professores com mais de 36 anos de tempo de serviço. Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4 e os 6 anos ($DP=2.055$) e nula entre os professores com mais de 36 anos de experiência profissional docente (sem horas no seu plano anual de EF). Para avaliar se as diferenças entre os grupos que dedicam algum tempo a esta atividade docente são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez que não se verifica o pressuposto das variâncias serem homogêneas ($F(3,338)=17.740$, $p<.001$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são marginalmente significativas ($F(3,57.228)=2.732$, $p=.052$). No entanto, a análise dos resultados do teste de *Dunnett*, revela a não existência de diferenças estatisticamente significativas ou marginalmente significativas entre os diferentes grupos de experiência profissional.

- Atividades de Exploração da Natureza - A carga horária média atribuída a estas matérias é muito reduzida e varia entre as 0.66 horas para os professores com 4 a 6 anos de tempo de serviço e as 0.50 horas para os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço.

Relativamente à dispersão esta é máxima nos professores com um tempo de serviço entre os 4e os 6 anos ($DP=.935$) e é mínima entre os professores com 1 a 3 anos de tempo de serviço ($DP=.572$). Procedeu-se a aplicação da técnica estatística ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(4,347)=.126, p=.973$).

Finalmente em relação às habilitações literárias dos professores inquiridos chegou-se às seguintes conclusões no que respeita à sua oferta curricular:

- Jogos Desportivos Coletivos - Os professores com mestrado são os que dedicam em média mais tempo à prática desta atividade ($Me= 7.79; DP=2.817$) seguidos pelos professores com licenciatura ($Me= 7.44, DP=2.062$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática dos Jogos Desportivos Coletivos ($Me= 5.91, DP=2.281$). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, uma vez as variâncias não são homogéneas ($F(2,349)=4.124, p=.017$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2,7.892)=1.302, p=.325$). Em relação aos Desportos Coletivos nucleares, os professores licenciados são os que dedicam um maior tempo à prática desta matéria ($Me=12.46, DP=2.891$), seguidos pelos professores com o mestrado ($Me=12.34, DP=3.223$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática dos Jogos Desportivos Coletivos ditos nucleares ($Me=11.56, DP=4.909$). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.218 p=.804$). Finalmente em relação aos Jogos Desportivos Coletivos como matéria alternativa conclui-se que os professores com o mestrado são os que dedicam um maior tempo à prática desta matéria ($Me=3.23, DP=3.347$), seguidos pelos professores licenciados ($Me=2.41, DP=2.286$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta atividade letiva ($Me=0.25, DP=.500$). Avaliámos se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram o resultado do mero acaso procedendo-se a uma ANOVA *one-way de Welch*, já que as variâncias não são homogéneas ($F(2,349)=3.197, p=.042$).

Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($F(2,12.150)=32.021$ $p<.001$). De acordo com o Teste de *Dunnett* as diferenças são estatisticamente significativas entre os professores com licenciatura e com o doutoramento ($IC_{95\%}]1.200, 3.128[$, $p=.002$) e entre professores com mestrado e com o doutoramento ($IC_{95\%}]1.791, 4.173[$, $p<.001$). Os professores com doutoramento dedicam menos tempo letivo às matérias de Corfebol, Râguebi, Hóquei em Campo e Basebol.

- Ginástica - Os professores licenciados dedicam em média um tempo ligeiramente superior à prática desta atividade gímnica ($Me=6.68$; $DP=3.040$) seguidos pelos professores com mestrado ($Me=6.47$, $DP=3.131$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática da ginástica ($Me=5.12$, $DP=2.562$). Aplicou-se a ANOVA *one-way* e os resultados obtidos indicam que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.607$, $p=.545$).

- Atletismo - Os professores licenciados e com mestrado dedicam em média um tempo similar à prática desta atividade física desportiva (Licenciatura: $Me=7.10$, $DP=3.671$; Mestrado: $Me=6.98$, $DP=3.894$). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta matéria de ensino ($Me=4.41$, $DP=3.023$). Avaliou-se se estas diferenças eram estatisticamente significativas e procedeu-se a uma ANOVA *one-way*. Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=1.044$, $p=.353$).

- Desportos de Raquetas - Os professores licenciados dedicam um maior tempo à prática desta matéria ($Me=4.11$, $DP=2.451$), seguidos dos professores com mestrado ($Me=3.78$, $DP=2.231$). Os professores com doutoramento dedicam em média menos tempo à prática dos Desportos de Raquetas ($Me=2.83$, $DP=2.517$). Para avaliar se estas diferenças eram estatisticamente significativas ou se eram resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados encontrados demonstram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=1.003$, $p=.368$).

- Desporto de Combate - O tempo dedicado à prática desta atividade física desportiva é muito similar entre todos os professores (Licenciatura: Me=1.22, DP=1.986; Mestrado: Me=1.21, DP=2.103 e Doutoramento: Me=1.25, DP=1.500). Procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.002, p=.998$).

- Patinagem - Os professores licenciados e com mestrado dedicam em média um tempo muito idêntico à prática desta matéria (Licenciatura: Me=0.67, DP=1.381; Mestrado: Me=0.80, DP=1.624). Os professores com doutoramento não dispensaram qualquer tempo à prática da Patinagem (Me=0.0, DP=0.000) pelo que se optou por não aplicar qualquer técnica estatística (neste caso a ANOVA *one-way*) uma vez que os dados estatísticos descritivos eram suficientemente esclarecedores.

- Dança - Os professores licenciados e com o mestrado dedicam em média um tempo similar à prática da Dança (Licenciatura: Me=2.37, DP=1.939; Mestrado: Me=2.43, DP=1.805). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática desta matéria (Me=1.30, DP=.945). Para avaliar se estas diferenças são estatisticamente significativas ou se são resultado do mero acaso procedeu-se a uma ANOVA *one-way* e os resultados mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.670, p=.513$).

- Jogos tradicionais – os Jogos tradicionais e populares são um caso similar ao da patinagem. Os professores licenciados são os que dedicam um maior tempo a esta atividade letiva (Me=0.48, DP= 1.039), seguindo-se os professores com mestrado (Me= 0.23, DP=.618). Os professores com doutoramento não dispensaram qualquer tempo à prática dos Jogos tradicionais e populares.

- Atividades de Exploração da Natureza - Os professores licenciados e com o mestrado dedicam em média um tempo semelhante à prática destas atividades (Licenciatura: Me=0.58, DP=.746; Mestrado: Me=0.63, DP=.761). Os professores com doutoramento são os que dedicam em média menos tempo à prática das atividades de Exploração da Natureza (Me=0.22, DP=.314).

Procedeu-se a uma ANOVA *one-way*, uma vez que se verifica quer o pressuposto da normalidade da distribuição nos diferentes grupos (Licenciatura: $Sk=2.104$, $Ku=5.375$; Mestrado: $Sk=1.633$, $Ku=2.483$; Doutoramento: $Sk=1.414$, $Ku=1.500$); quer o das variâncias homogêneas ($F(2,349)=.846$, $p=.430$). Os resultados obtidos mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($F(2, 349)=.605$, $p=.546$).

- Em relação à oferta curricular quando considerado o género dos estudantes, os professores são da opinião que a matéria de Futebol é mais adequada ao rapazes ($Me=4.80$, $DP=0,482$) e a de Dança mais adequada às raparigas ($Me=4.70$, $DP=0,619$). Conclui-se igualmente que segundo a nossa amostra os Desportos individuais são em média mais adequados às raparigas e os Desportos coletivos, em média, mais adequados aos rapazes. Em relação à lecionação da disciplina de EF com uma oferta curricular separada por género 220 dos 352 inquiridos (62,5%) discordam em absoluto. Apenas quatro professores da amostra (1,1) demonstram o seu desagrado no ensino em coeducação.

- Em relação aos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física conclui-se que no seu ensino, os professores preocupam-se fundamentalmente com os aspetos mais técnicos para contextualizar e operacionalizar este objetivo nas aulas de EF (e.g., as fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma; os benefícios da atividade física) deixando para segundo plano a prescrição individualizada do treino para o desenvolvimento da aptidão física. A maior parte dos professores inquiridos utilizam o *fitnessgram* (71,6%) para avaliar a aptidão física dos alunos, existindo muito poucos que utilizam instrumentos de avaliação criados por si (0,9%) ou pelo Departamento curricular/grupo de EF (32,1%). Dois professores em 352 (0,6%) proclamam a utilização de outros testes padronizados e normalizados por instituições que não a de *Cooper*. Apenas um professor adianta não aplicar testes de aptidão física. Os professores normalmente comparam os resultados obtidos nos testes de aptidão física com as pontuações apresentadas no *fitnessgram* quando considerada a idade e o género dos seus alunos (65,9%), mas descuram o “contrato” de progresso e desenvolvimento individualizado nesta área (46,6%). Conclui-se ainda que os professores têm tendência a explicar o significado dos resultados obtidos nos testes de aptidão física aos seus alunos (87,8%), mas não o partilham com os seus encarregados de educação (62,2%).

A maioria dos alunos dos professores inquiridos não utilizam os resultados dos testes de aptidão física para desenvolverem um plano de atividade física individualizado (54,3%), nem parte dos professores (34,1%) prescreve o exercício de forma individualizada e diferenciada em função dos resultados obtidos por estes alunos nesses testes, não exigindo registos das atividades extracurriculares para a compreensão dos resultados obtidos (86,4%). Parte destes resultados é fruto de não existir, segundo os professores (60,2%), tempo suficiente para implementar um bom programa de desenvolvimento das capacidades físico-motoras nas aulas de EF. Em relação à avaliação curricular da área específica da aptidão física, conclui-se que existe uma grande disparidade nos indicadores de avaliação utilizados, estes vão, desde os 0% (professores que não contabilizam esta área para a avaliação final/classificação na disciplina) até aos 75% da classificação final da EF, sendo que a média é de 14,40% com grande dispersão nos resultados obtidos, o que demonstrou a grande diversidade de respostas nas 79 escolas da amostra inquirida (DP=10,372).

No estudo nº3 que intitulamos de - As Orientações Educacionais e o Currículo Operacional - procurando responder ao objetivo número três da investigação e que se expressa na perceção e análise da influência das OE dos professores na oferta curricular proposta nas aulas de EF, chegou-se às seguintes conclusões, depois da aplicação da técnica estatística de *regressão linear múltipla*:

- MD – Os resíduos apresentam distribuição aproximadamente normal e são independentes (DW=1.85). Não existem problemas de multicolinearidade (VIF <5). Existem algumas observações consideradas *outliers* (resíduos *studentizados* superiores a 1.96 em módulo), no entanto a sua remoção não melhora a qualidade do modelo pelo que se optou por as manter na análise. A regressão linear com todas as variáveis independentes permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação de MD: a Dança e os Desportos de Combate.

O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas, é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2,349)=11.875$, $p<0.001$, $R^2_a=0.058$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular” importantes na explicação desta orientação educacional e que não foram alvo de estudo como por exemplo o sentimento de autoeficácia docente, os diferentes tipos de conhecimento, as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos, o método de avaliação, etc. As variáveis explicativas do processo de Aprendizagem apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: A Dança ($\beta=-.187$, $t(349)=-3.413$, $p=0.001$) e os Desportos de Combate ($\beta=-.119$, $t(349)=-2.164$, $p=0.031$). Significa por isso que os professores representativos desta orientação educacional lecionarão menos os conteúdos de Dança, uma atividade rítmica expressiva (e não desportiva) e os Desportos de Combate, uma matéria físico desportiva individual. Seria expectante que os Jogos Desportivos Coletivos apresentassem um coeficiente de regressão positivo em relação a esta orientação educacional pelo enfoque que tem na desportivização da EF, mas essa conjectura não foi aceite como factual.

- PA – A regressão linear com todas as variáveis permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas ou marginalmente significativas na explicação desta orientação educacional: a Ginástica, o Atletismo, a Dança e a Patinagem. O modelo final ajustado, isto é, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas, é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(4, 347)=6.262$, $p<0.001$, $R^2_a=0.057$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular e que são importantes na explicação desta orientação. As variáveis explicativas do processo de Aprendizagem apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: A Ginástica ($\beta=.146$, $t(347)=2.112$, $p=0.035$), o Atletismo ($\beta=.132$, $t(347)=2.021$, $p=0.044$) a Dança ($\beta=-.171$, $t(347)=-2.849$, $p=0.005$) e a Patinagem ($\beta=.119$, $t(347)=2.164$, $p=0.031$).

- RS – A regressão linear com todas as variáveis permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas ou marginalmente significativas na explicação desta orientação educacional: os Jogos Desportivos Coletivos e a Ginástica.

O modelo final ajustado, isto é sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas, é marginalmente significativo, e explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2, 344)=2.733$, $p=0.066$, $R^2_a=0.01$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular” importantes na explicação desta orientação educacional que não foram alvo deste estudo. A única variável estatisticamente significativa na explicação desta orientação são os Jogos Desportivos Coletivos ($\beta=.127$, $t(350)=2.204$, $p=0.028$), a Ginástica neste modelo deixou de ser marginalmente significativa.

- AR – A regressão linear com todas as variáveis independentes permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação da Auto Realização: o Atletismo e os Desportos de Combate. O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzida proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(2,349)=6.869$, $p=0.001$, $R^2_a=0.032$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores para além da “oferta curricular”, tal como já foi relatado anteriormente aquando da apresentação dos respetivos modelos referentes às OE em estudo. As variáveis explicativas da Auto-realização apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: O Atletismo ($\beta=-.172$, $t(349)=-3.146$, $p=0.002$) e os Desportos de Combate ($\beta=.150$, $t(349)= 2.742$, $p=0.006$).

- IE - A regressão linear com todas as variáveis independentes em estudo permitiu identificar como variáveis estatisticamente significativas na explicação da Integração Ecológica: o Atletismo, a Patinagem e a Dança. O modelo final ajustado, sem as variáveis preditoras estatisticamente significativas é estatisticamente significativo, mas explica uma reduzidíssima proporção da variabilidade observada para esta orientação ($F(3,348)=7.835$, $p<0.001$, $R^2_a=0.055$), o que pode ser explicado pela existência de outros fatores a considerar e igualmente importantes na explicação desta orientação e que não foram alvo de estudo como já foi mencionado. As variáveis explicativas desta orientação educacional apresentam, neste caso, os seguintes coeficientes de regressão: o Atletismo ($\beta=-.155$, $t(348)=-2.822$, $p=0.005$), A Patinagem ($\beta=-.117$, $t(348)= -2.138$, $p=0.033$) e a Dança ($\beta=.258$, $t(349)=4.479$, $p<0.001$).

Em suma podemos concluir, ainda que fosse necessário o aval de *experts* na área de cada uma das matérias da oferta curricular estudada, que as OE estão numa lógica consistente com o tipo e especificidade da matéria de ensino lecionada (e.g., a RS valoriza por exemplo os Jogos desportivos coletivos onde a cooperação é fundamental e a IE a dança, onde a reflexão crítica através do movimento do corpo é essencial).

Em relação à etapa intensiva da investigação procurámos dar resposta ao cumprimento dos objetivos quatro e cinco da pesquisa e assim sendo desenvolvemos dois estudos interpretativos e de aprofundamento para percebermos como as orientações educacionais podem influenciar a interpretação e operacionalização do CNEF. No que respeita ao primeiro estudo desta etapa – estudo nº 4 – As orientações educacionais e o Currículo Nacional em Educação Física (CNEF) – Iremos proceder às suas conclusões tendo em conta as oito dimensões de análise e investigação do mesmo. Assim de uma forma muito sucinta conclui-se que:

- DIMENSÃO 1 – As orientações educacionais dos professores e a sua fundamentação

Em relação a esta dimensão e depois do exercício intelectual de escolha dos textos (representativos de cada OE) por ordem de prioridade (do mais importante para o menos importante), conclui-se que os professores entrevistados têm tendência a identificar-se com os textos representativos das suas orientações educacionais. Ainda de acordo com o perfil educacional de cada um dos 12 entrevistados, e não existindo perfis de orientação educacional “puros”, os professores com a mesma orientação educacional dão como primeira prioridade uma ou outra subcategoria estudada, legitimando-a, sempre, de acordo com a sua conceção de EF. Para além destes dois factos, os professores identificam em última prioridade as OE que têm uma correlação negativa com a sua primeira prioridade escolhida, assim:

- Mestria Disciplinar - -os professores representativos da OE Mestria disciplinar têm nas suas principais três opções as subcategorias 1; 2 e 4, respetivamente, Mestria disciplinar (em primeira e segunda prioridade), Processo de aprendizagem (em segunda e terceira prioridade) e responsabilidade social (em primeira, segunda e terceira prioridade).

A Mestria disciplinar tem normalmente uma forte correlação com o Processo de aprendizagem e nesse sentido MD1 e MD3 colocam o texto representativo da PA em 3ª prioridade e MD2 em 2ª. A Responsabilidade social é igualmente uma opção destes professores, já que aparece em 1ª prioridade (MD3), em segunda prioridade (MD1) e finalmente em 3ª prioridade (MD2). A razão por que estes professores se identificam com esta OE poderá ter a ver com o facto de estes centrarem as experiências de aprendizagem dos seus alunos no desporto e consequentemente nos jogos desportivos coletivos onde a cooperação, o *fair-play* e a responsabilidade pelo grupo equipa são fundamentais.

- Processo de aprendizagem - - As duas professoras da orientação educacional PA entrevistadas fazem a sua identificação com a subcategoria 2/ texto de PA na 1ª prioridade, repartindo o seu reconhecimento pelas orientações educacionais com um enfoque na componente de ensino dos conteúdos.

- Responsabilidade social – Os professores representativos da OE Responsabilidade social, identificam-se de imediato com a subcategoria 4 (texto que exprime as premissas principais desta OE). RS1 e RS2 escolhem-no em 1º lugar e RS3 escolhe-o em 2ª prioridade. RS1 e RS2 fazem as mesmas escolhas e priorizam de forma idêntica os textos apresentados.

- Auto-realização – Os professores que advogam a OE de Auto-realização escolhem sem qualquer dúvida a subcategoria 3 (texto nº 3 sobre a auto-realização) em segundo lugar no total das cinco possibilidades. Ainda que apresentem uma estrutura diferente de prioridade, é notório que existe a legitimação e justificação das suas escolhas na argumentação da importância do desenvolvimento pessoal e auto-realização dos seus alunos.

- Integração ecológica - As escolhas de IE1 e IE2 como primeira opção recaem claramente na subcategoria 5 – que representa a Integração ecológica e é igualmente evidente que a última opção é a subcategoria 1 – o texto representativo da Mestria disciplinar.

Em relação à argumentação e legitimação destas escolhas por parte dos professores, percebemos que o fazem de acordo com os seus perfis de orientação educacional.

De forma muito sucinta, os professores de MD preocupam-se com a matéria e o conteúdo, com o treino e com a cooperação através do desporto. Os professores de PA apontam especificamente o desenvolvimento, a progressão e o *transfer* da aprendizagem como o enfoque da sua justificação de escolha. Os professores de RS colocam a justificação das suas escolhas na dimensão social. Os professores representativos da OE AR preocupam-se excessivamente com o desenvolvimento pessoal em particular, com o crescimento e autonomia dos alunos. Os professores de IE fazem claramente a ligação com a comunidade e querem que os seus estudantes tenham espírito crítico numa perspetiva ecológica.

- DIMENSÃO 2 - As finalidades educativas e os objetivos gerais da Educação Física no ensino secundário geral

Os professores inquiridos reestruturam as finalidades descritas no CNEF do ensino secundário geral de acordo com as suas principais prioridades e conceção que têm da disciplina de EF. Ainda que a ordem de escolha prioritária por metade dos professores entrevistados seja CBA (50%) (“C” relaciona-se com as grandes áreas da EF escolar e à forma como está sistematizada a matéria cultural de referência), conclui-se que a argumentação e razão das suas escolhas são diferentes. É um facto que existe uma escolha muito clara por parte dos professores e que essa escolha é influenciada pela sua OE dominante. Em relação à justificação destas escolhas podemos inferir, de forma geral, que existe uma maior preocupação em relação à aptidão física (35,71%) descrita como uma consequência inevitável das atividades físicas que são realizadas durante as aulas. O mesmo número de professores (5) justifica as suas escolhas através dos valores sociais transmitidos pela EF enquanto disciplina do currículo. O “gosto pela atividade física” ocupa o segundo lugar com 28,57% dos professores a afirmarem que é necessário promover o gozo pela prática física há muito esquecida. Com 21,42% surge duas importantes explicações que justificam as finalidades educativas de 3 professores: - O facto de a EF ser eclética e contribuir para a saúde de quem a pratica. Dada a conjuntura social atual, julgaríamos que a saúde poderia ocupar um lugar de maior destaque, assim como a aptidão física desenvolvida como um fim em si mesmo (7,14%).

Independentemente das OE de cada um dos docentes conclui-se que o objetivo mais escolhido como primeira prioridade é o número 1 (64,28%) e que o objetivo geral que os professores na sua generalidade remetem para último lugar é o número 4 (57,14%). Assim os professores hierarquizam os objetivos gerais do CNEF da seguinte forma:

1ª Prioridade – objetivo 1 – 9 professores (64,28%);

2ª Prioridade – objetivo 6 – 5 professores (35,71%);

3ª Prioridade – objetivo 5 – 6 professores (42,85%);

4ª Prioridade – objetivo 2 – 4 professores (28,57%);

5ª Prioridade – objetivo 3 – 4 professores (28,57%);

6ª Prioridade – objetivo 7 – 1 professor (7,14%);

7ª Prioridade – Objetivo 4 – 8 professores (57,14%).

Ainda que não pedíssemos em entrevista a justificação dos professores em relação às suas escolhas e reorganização dos objetivos gerais é nossa convicção que os professores organizam o currículo como texto de forma diferenciada e que esta diferenciação está de acordo com aquilo que pensam da importância da sua disciplina, logo com a influência das suas OE. Este princípio é constatado no discurso dos professores.

- DIMENSÃO 3 - O quadro de extensão curricular e as matérias que compõem o currículo da Educação Física no ensino secundário geral

Em relação à matéria cultural de referência expresso no quadro de extensão da EF do CN conclui-se que 92,8% dos professores entrevistados estão em total acordo com a sistematização das áreas da EF e suas matérias. Apenas um professor (IE2) não concorda com este quadro sinóptico e é o único professor que não concorda com os PNEF. Para este, os programas estão muito extensos e não estão de acordo com a realidade portuguesa.

Em relação à questão que classificava os professores como presumíveis responsáveis pela estruturação das áreas, matérias e conteúdos dos PNEF e nesse pressuposto o que alterariam nessa sistematização já efetuada conclui-se que os professores incluiriam mais horas de desportos de raquetas, judo e patinagem.

A professora AR1 propõe uma nova sistematização na área das atividades rítmicas expressivas totalmente legitimada pela sua OE. A Professora com uma elevada pontuação na IE aponta o desfasamento que existe entre as matérias nucleares propostas no CNEF e a motivação dos seus alunos. As matérias que os professores apontam como menos importantes e excluiriam do currículo são: (1) o Basebol; (2) o Hóquei em Campo; (3) o Corfebol; (4) a Ginástica; (5) a Ginástica Rítmica Desportiva e (6) os Jogos tradicionais e populares. As três primeiras matérias são justificadas por parte dos professores como sendo matérias que não são adequadas à cultura do nosso País e que foram importadas de outros Países como os EUA (basebol), a Holanda (corfebol) e a Inglaterra (Hóquei em campo). São por isso apelidadas por estes professores de matérias com fraca expressão cultural. Em relação às matérias que se relacionam com as atividades gímnicas, são dois os argumentos que prevalecem na opinião de duas professoras: a natureza excessivamente técnica da modalidade desportiva e os pré-requisitos dos alunos. Os jogos tradicionais e populares não tem expressão curricular no ensino dos professores. Quando consideramos as OE conclui-se que existe uma grande diversidade de opiniões em relação àquilo que deve ou não ser ensinado na disciplina de EF, no entanto continua a existir um grande debate entre professores que defendem as «matérias tradicionais», sobretudo os professores com grande pontuação em MD, com a argumentação que são essas as matérias que o CNEF considera como obrigatórias e nucleares e as «novas matérias» que estão (como alternativas) ou não representadas no CNEF. Esta última posição é muito defendida principalmente pelos professores que professam uma orientação AR e IE. No que respeita à tricotomia relacional *Operacionalização* (matérias que os professores mais operacionalizam nas aulas – *Motivação* (matérias que acham que motivam mais os alunos) – *Vida ativa* (matérias pensam ser as que os alunos podem praticar no futuro em ordem a um estilo de vida ativo), conclui-se que:

- O currículo encontrado para este ciclo de ensino é excessivamente desportivo. Constitui-se por jogos desportivos coletivos que são operacionalizados por 9 professores em 14 (64,2%), por atletismo, 50% dos inquiridos e pela ginástica que é ensinada por 10 professores (71,4%). Este discurso é mais categórico no discurso dos professores que têm uma orientação para a MD.

- Em relação às matérias que mais motivam os estudantes, constata-se a divisão que os professores fazem em relação ao género.

Os professores percecionam o voleibol, a dança e a ginástica artística como mais adequada e que mais motiva o género feminino, enquanto o futebol e o futsal são matérias mais motivantes para o género masculino. Os jogos desportivos coletivos (50%) é uma matéria que os professores pensam ser mais motivante para os alunos. Particularmente, os professores com um forte enfoque na MD e IE. Os professores destacam o voleibol, nesta área, como uma matéria preferida dos alunos (28,5%).

-Em relação às matérias que os professores pensam que os alunos poderão vir a praticar no futuro e consequentemente funcionarem como suporte para um estilo de vida ativo são, por ordem decrescente, as seguintes: Dança (57,1%); Atividades de exploração da natureza (35,7%); Natação (37,7%); Atletismo (21,4%); Jogos desportivos coletivos (21,4%), e nestes, o Futebol (14,2%).

Existe uma discrepância no discurso dos professores quando comparamos as dimensões de análise «operacionalização», «Motivação» e «Vida ativa», principalmente ao nível da Dança (28,5% dos professores operacionalizam esta matéria na sala de aula; 14,2% consideram-na mais motivante para as raparigas; 21,4% consideram-na motivante para os alunos em geral; 57,1% reconhecem que é esta matéria que os alunos vão praticar na sua vida futura); dos Jogos desportivos que vão perdendo a sua importância à medida que constatamos o *gap* entre o que é operacionalizado pelos professores (64,2%) e o que se julga vir a ser praticado pelos alunos na idade adulta ou na continuação do ensino projetado ao nível do ensino secundário (21,4%); do Atletismo onde o que é operacionalizado pelos docentes (50%), os alunos preferem (de acordo com os seus professores) os conteúdos técnicos de saltos e lançamentos (21,4%), sendo esta matéria percecionada para um estilo de vida ativo através da corrida de resistência (21,4%); da ginástica que é operacionalizada por 71,4% dos professores e não tem qualquer expressão na vida ativa dos estudantes. Nenhum dos professores pensa que esta matéria física desportiva poderá ser útil e praticada pelos seus alunos na vida futura. Este é igualmente o caso das atividades de exploração da natureza num raciocínio inversamente proporcional ao da ginástica (35,7%).

Dos entrevistados reconhecem que esta é uma matéria que os alunos praticarão quando terminarem o 12º ano de escolaridade, mas não a operacionalizam); da Natação que é o caso mais problemático, uma vez que aparece apenas na categoria de análise “vida ativa” e com uma percentagem de 35,7, sucedendo na escola em projetos individuais ou de grupo.

Sugere-se que se acrescente ao modelo descritivo de currículo (Carreiro da Costa, 2001) um outro nível, que se designa por currículo funcional para a vida ativa, definido pela capacidade que os alunos têm de incluir com autonomia e competência os conteúdos aprendidos, neste caso na EF, nos diferentes contextos (lúdicos e desportivos) da comunidade. Desejando que a área de congr ncia entre estes quatro níveis de currículo seja cada vez maior.

- DIMENSÃO 4 - O planeamento dos professores do ensino secundário geral e os modelos de op o curricular utilizado no ensino do 11º ano e 12º ano de escolaridade

Uma das principais conclusões em rela o às op es prioritárias de planeamento dos inquiridos relacionam-se, de uma maneira geral, com os aspetos do conhecimento pedagógico específico onde existe uma terminologia de «cultura física» que é comum a todos. Em síntese, conclui-se que as observa es discursivas dos professores se relacionam com a instru o, com a gestão e organiza o da classe e com o clima relacional. Quando consideradas as OE constata-se que as respostas prioritárias dos professores de MD relacionam-se no seu todo, com a matéria e com o controlo da turma para a aprendizagem dos conteúdos. Parece-nos que é igualmente elucidativo que as professoras de PA considerem a instru o como prioridade de planeamento. A professora PA1 considera-a como a sua primeira op o enquanto PA2 remete-a para segunda prioridade. O termo “coopera o” aparece com muita frequência nas op es prioritárias do planeamento dos professores com a OE de Responsabilidade social. O professor RS1 assiná-la a coopera o como primeira prioridade; RS2 em segunda prioridade e RS3 em terceira prioridade. O discurso destes professores quanto às suas op es de planeamento é claro e revelador das suas orienta es educacionais. Os professores que são defensores da AR colocam as suas prioridades de planeamento no “clima de aula” e nos “grupos de nível de aprendizagem”. Em rela o aos professores de Integra o ecológica, percebemos que as suas op es estão numa triangula o entre a matéria, o aluno e o contexto.

Em relação ao planeamento com referência ao regime de opção curricular escolhido para o 11º ano e 12º ano de constata-se que existem 5 modelos de opção curricular operacionalizados pelos professores inquiridos, a saber:

Modelo de opção curricular 1 – modelo com referência a uma opção curricular por ciclo de atividades com um tempo de duração próprio e em que a escolha dos alunos está dependente do espaço de aula.

Modelo de opção curricular 2 - modelo em que a escolha dos alunos está condicionada à oferta curricular já definida *a priori* pelos professores e departamento num regime de ciclo de atividades em que as matérias e conteúdos estão definidos por ano de escolaridade.

Modelo de opção curricular 3 - modelo em que não existe um regime de opções no 11º ano e 12º ano, sendo que os professores lecionam todas as matérias à semelhança dos anos anteriores.

Modelo de opção curricular 4 - modelo que indica que a lecionação de apenas dois desportos coletivos poderá levar a uma situação de injustiça na opção curricular dos alunos.

Modelo de opção curricular 5: modelo que refere que as opções curriculares no 11ºano e 12º ano são realizadas de acordo com o Currículo Nacional de Educação Física.

O modelo de opção curricular mais utilizado (42,8%) é o modelo que apelidamos como 2. Este é precisamente aquele que vai totalmente contra a filosofia metodológica do CNEF. Não se trata de ciclos de atividades num mesmo ano de escolaridade, mas megaciclos de atividades distribuídos por um ciclo de ensino.

- DIMENSÃO 5 - A coeducação no ensino da EF

Em relação à coeducação existe apenas uma professora (AR1) que é contra esta modalidade por se demonstrar pouco inclusiva para as raparigas. Para a professora existe a preocupação com a realização das raparigas nas aulas de EF, argumentando que os rapazes têm direito a evoluir de acordo com as suas potencialidades, assim como as raparigas de acordo com as suas e que as raparigas são prejudicadas no processo avaliativo quando juntas e comparadas com os rapazes.

Em relação à operacionalização das matérias/conteúdos quando considerado o género conclui-se que os 12 professores o fazem da seguinte forma (ordem decrescente de frequências relativas):- Nível de aprendizagem (57,14%); JDC condicionados (42,85); JDC condicionados ao género (35,71%); Ensino em coeducação (35,71%); Diferença no género (28,57%); Progressão de aprendizagem (21,42%); Nível de habilidade (21,42%); Torneios de JDC (21,42%); Diferenciação de objetivos (14,28%); Igualdade de objetivos (7,14%); Equidade na avaliação (7,14%).

São os professores que valorizam o conhecimento que promovem torneios de jogos desportivos coletivos nas suas aulas, em particular MD1, MD2 e PA2. Constatou-se que os professores de MD e PA cujo enfoque do currículo é no conhecimento têm alguma dificuldade em lidar com esta diferença quando consideram as particularidades do CNEF. Têm na sua crença uma ideia muito clara e específica do entendimento que fazem das habilidades motoras (na sua expressão técnica e tática) no seu conjunto, tendo alguma dificuldade na diferenciação do aluno e aluna enquanto individualidades únicas e diferentes. Ainda que as estratégias de ensino sejam as mesmas, os professores de AR pensam-nas de forma diferente, concebendo os seus estudantes como singulares no processo de ensino.

Em relação à adequação das matérias ao género dos estudantes, a amostra está dividida, oito professores (57,14%) consideram que existem algumas matérias mais adequadas a rapazes e outras mais adequadas a raparigas, enquanto seis docentes (42,85%) não fazem esta distinção. Os professores que pensam que não existem matérias adequadas ao género são os professores com as OE de MD e PA. Por oposição os professores que centram o currículo nos aspetos sociais, no aluno e numa visão ecológica, respetivamente, RS, AR e IE dizem existir matérias adequadas aos rapazes e às raparigas.

- DIMENSÃO 6 - A influência do departamento curricular e grupo disciplina de EF nas decisões curriculares e pedagógicas dos professores

As decisões curriculares e pedagógicas dos professores entrevistados relacionam-se com o que podemos apelidar de estratégias de organização e gestão da aula.

Os professores escolhem organizar as suas situações de aprendizagem através de: - Estações de aprendizagem (28,57%); Situações de jogo (21,42%); Trabalho de grupo (14,28%); Circuito (7,14%) e Trabalho individual (7,14%), utilizando diferentes técnicas de intervenção pedagógica e modelos de lecionação distintos. A subcategoria que emerge com maior expressão é a subcategoria definida como «grupos de nível» (35,71%). As outras estratégias pedagógicas utilizadas, embora com menor expressão, pertencem à forma específica de utilização das diferentes técnicas de ensino que se relacionam com a instrução, a gestão, o clima relacional e o controlo da turma, como sejam neste caso:

- Competição/cooperação;
- Questionamento;
- *Feedback* pedagógico;
- Cooperação;
- Relação professor-aluno;
- Grupos em função da matéria lecionada;
- Liderança;
- Agente demonstrador de ensino;
- *Transfer* de matérias e conteúdos.

Em relação aos modelos de lecionação em EF, para além dos modelos por ciclo de atividades e por etapas vulgarmente reconhecidos na prática das escolas, surgem dois que nos parecem mais adequados ao comportamento dos professores no que respeita às suas decisões de planeamento, definidos da seguinte forma:

(Trabalho por) etapas com pequenos ciclos de atividade: consideração de um trabalho por etapas como o seu principal modelo de lecionação, mas que apreciam em determinado período de tempo um pequeno bloco de uma só atividade.

(Trabalho por) ciclo de atividades com aulas politemáticas: consideração de um trabalho por «blocos» como o seu principal modelo de lecionação, mas que ponderam em algumas aulas o ensino de mais do que uma matéria consoante a polivalência do espaço.

Não conseguimos ver uma influência significativa das OE na forma como os professores dizem organizar as situações de aprendizagem. No entanto a cooperação é utilizada com maior veemência pelos professores defensores da RS. Não será de todo aleatório que a única professora que fala de *liderança, formação de grupos de acordo com a matéria a lecionar* e sobre o *aluno como demonstrador de ensino* seja a professora com um forte enfoque na AR. O *Jogo* e o *circuito* (de aptidão física) são estratégias escolhidas pelos professores de MD, assim como a definição de *transfer* e a ligação com as *instalações desportivas comunitários* são atributos essenciais para os professores de IE.

Conclui-se que o departamento curricular/grupo disciplinar de Educação Física influencia e pode condicionar a atividade profissional dos docentes. De acordo com os professores o grupo disciplinar influencia as suas decisões curriculares e pedagógicas nos seguintes aspetos (por ordem decrescente de frequências relativas):

- Escolha das matérias (64,28%);
- Critérios de avaliação (28,57%);
- Rotação de instalações (21,42%);
- Ética profissional (21,42%);
- Modelo curricular (14,28%);
- Inovação curricular (14,28%);
- Plano plurianual (7,14%);
- Condições idênticas para todos os alunos (7,14%);
- Níveis de diferenciação curricular (7,14%);
- Abertura à comunidade (7,14%);
- Equipamentos (7,14%);
- Testes de aptidão física (7,14%).

Todavia esta interferência, quando aprofundada à luz dos fatores que os professores adiantam não influenciar as suas decisões curriculares e pedagógicas conclui-se que a totalidade dos professores (100%) salienta que o grupo disciplinar não tem qualquer influência no seu espaço de aula. É na sala de aula que melhor se identifica a conceção de EF e as OE do professor.

- DIMENSÃO 7 - Os processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física

Em relação a esta dimensão conclui-se que a maior parte dos professores utiliza o *fitnessgram* como instrumento de observação da aptidão física dos alunos. Podemos verificar, contudo, que a utilização do programa em causa é uma realidade que tem contornos de utilização diferenciados:

- 42,85% dos professores dizem utilizar o *fitnessgram* na sua totalidade;
- 35,71% dos docentes utilizam-no de forma parcial, isto é, aplicam apenas alguns testes da bateria do *fitnessgram*;
- 14,28% fazem-no de forma combinada. Utilizam parte do *fitnessgram* em conjunto com o protocolo de avaliação de aptidão física elaborado pelo Departamento/Grupo disciplina de Educação Física.
- 7,14% (um professor) não utiliza o *fitnessgram*.

Os testes de aptidão física (de forma combinada) que são mais utilizados pelos entrevistados nas suas escolas (por ordem decrescente de valores e atendendo às frequências relativas) são:

1. Teste de vaivém (85,71%);
2. Teste de abdominais (78,57%);
3. Teste de senta e alcança (78,57%);
4. Teste de extensão de braços (71,42%);
5. Teste de extensão do tronco (42,85%);
6. Teste de flexibilidade de ombros (42,85%);
7. Teste de corrida 1 milha (35,71%);
8. Teste de impulsão horizontal (21,42%);

9. Teste de corrida 1000 metros (14,28%);
10. Teste de Cooper (14,28%);
11. Teste de 40 m de velocidade (14,28%);
12. Teste de agilidade (7,14%).

Os professores utilizam com maior frequência os quatro primeiros testes da listagem da bateria do *fitnessgram*: - um teste de aptidão aeróbia, um teste de força abdominal e resistência, um teste de flexibilidade dos membros inferiores e um teste de força superior. Apenas duas das professoras entrevistadas utilizam o IMC como referência no seu trabalho de avaliação da aptidão física. Parece existir pouco consenso em relação à exequibilidade da aptidão física e à forma como podemos projetar e desenvolver este objetivo da EF na escola. Em relação à exequibilidade deste objetivo do CNEF constata-se e conclui-se que quase cerca de metade dos professores (42,85%) considera-o inexecutável, 35,71% pensa que pode ser parcialmente executável conforme as circunstâncias e condições de operacionalização e somente 21,42% dos professores pensa ser executável. Se juntarmos o «parcialmente executável ApF» com o «Inexecutável ApF» obtemos uma percentagem de 78,57%. Estamos, talvez, perante um pensamento revelador da pouca operacionalidade deste objetivo nas escolas. As justificações apresentadas são sobretudo pela falta de tempo e instalações. Em relação à forma como este objetivo é operacionalizado pelos professores e grupos de disciplina, mais uma vez é diversificada, sendo que a mais utilizada é a avaliação da aptidão física no final de cada período letivo (85,71%). Segue-se o que designamos por plenário (14,28%) definido pelos professores como sendo em termos gerais: - a aplicação dos testes de aptidão física em toda a escola e/ou todas as turmas, com todos os alunos e professores num determinado tempo preciso. E finalmente, apenas um professor pensa que deve ser um objetivo trabalhado em treino específico da aptidão física durante toda uma aula (7,14%). Existe um discurso pouco consistente e divergente em relação à avaliação da aptidão física, quer na conceituação da fundamentação da própria avaliação, quer na aplicação concreta no contexto de ensino. Conseguimos aferir que existe uma grande diferenciação nos indicadores utilizados. Os indicadores vão desde os 0% até aos 25%. A escolha por opções de testes a avaliar (21,42%) poderá significar que os critérios de uniformidade, equidade e obrigatoriedade estão postos em causa de escola para escola.

O tipo de avaliação encontrada está mais centrado no produto, um dos exemplos flagrantes é que 42,85% dos professores entrevistados realiza a média dos testes aplicados aos estudantes. Quando consideramos a ZSAF verifica-se que nem sempre as opiniões dos professores têm o seu enfoque nas medidas de saúde e aptidão física, reduzindo esta interpretação aos resultados da performance dada pelos *skills* desportivos. Em relação às respostas dos professores sobre esta zona, continuam a revelar dados distintos:

- 14,28% não têm qualquer referência à ZSAF, utilizando uma tabela normativa de valores construída pela escola;

- 57,14% referem que independentemente da performance atingida nos testes de aptidão física, o aluno, deve ter uma classificação positiva na consecução deste objetivo;

- 28,57% mencionam que os alunos devem ter uma classificação negativa se não estiverem na zona saudável de aptidão física.

Em relação ao trabalho ideal na operacionalização deste objetivo, os professores referem-se a este ideal da seguinte forma:

- Trabalho aeróbio (21,42%) - referência ao ideal da aptidão física como sendo um trabalho de desenvolvimento da aptidão aeróbia. Para três professores esta é a capacidade condicional mais importante a desenvolver.

- ApF Matérias/motivação (14,28%) - referência que a aptidão física ideal é aquela que é desenvolvida através das matérias de ensino da EF causando mais motivação aos alunos.

- ApF diária (14,28%) - consideração que a aptidão física ideal é aquela que é produto de trabalho diário

- Circuito de manutenção (14,28%) – referência que seria ideal que existisse circuitos de manutenção montados no espaço de recreio da escola para que os alunos pudessem treinar de forma autónoma.

- ApF atual (14,28%) – referência que o ideal é o que já temos nas nossas escolas.

Os professores de MD apresentam argumentos mais institucionais, centrados no conhecimento e enaltecem esta área da aptidão física como indispensável no seu ensino e muito importante para o desenvolvimento físico dos seus estudantes, principalmente nos seus aspetos técnicos.

- DIMENSÃO 8 - A valorização do aluno «bem-educado» em Educação Física e a caracterização do perfil de saída do mesmo no final do ensino secundário

Nesta última dimensão de estudo quisemos perceber o que é que os professores mais valorizavam nas competências dos seus alunos no final do 12ºano e o que consideravam ser um aluno «bem-educado» em Educação Física e apuramos 27 subcategorias em relação ao aluno «bem-educado fisicamente»:

- 1 – Prática regular da atividade física (42,85%);
- 2 – Cooperação (42,85%);
- 3 – Conhecimento sobre a matéria de ensino (28,57%);
- 4 – Relação com o outro (28,57%);
- 5 – Respeito (28,57%);
- 6 – Valorização da disciplina (14,28%);
- 7 – Cumprimento de regras (14,28%);
- 8 – Cultura desportiva (14,28%);
- 9 – Empenhamento/desempenho (7,14%);
- 10 – Desenvolvimento psicomotor (7,14%);
- 11 – Capacidade físico-motora (7,14%);
- 12 – Boa alimentação (7,14%);
- 13 – Higiene (7,14%);
- 14 – Pontualidade e assiduidade (7,14%);

- 15 – Autonomia (7,14%);
- 16 – Utilização do material de ensino (7,14%);
- 17 – Ambição (7,14%);
- 18 – Auto-confiança (7,14%);
- 19 – Intervenção pedagógica (7,14%);
- 20 – Clima de aula (7,14%);
- 21 – Boa relação com o corpo (7,14%);
- 22 – Substâncias que provocam dependência (7,14%);
- 23 – Apoio profissional especializado (7,14%);
- 24 – Conhecimento de si próprio (7,14%);
- 25 – Integridade (7,14%);
- 26 – Autossuperação (7,14%);
- 27 – Catarse (7,14%).

Os professores de MD escolhem as subcategorias 11;12;13;14 e 17, assim como pontuam juntamente com outros professores as subcategorias 1; 3; 6 e 7, pelo que podíamos caracterizar o «aluno bem-educado» para esta OE como sendo um aluno que tem um conhecimento geral da prática físico-desportiva, que pratica regularmente atividade e cumpre as regras de organização e gestão na sala de aula. Apresenta uma boa condição física e sabe como mantê-la e desenvolvê-la. Para além disso tem uma alimentação saudável e equilibrada mantendo bons hábitos de higiene pessoais. É pontual e assíduo e mantém grande ambição em atingir os seus objetivos de performance, valorizando a disciplina. As professoras de PA, se atendermos apenas às suas escolhas (9; 10;15;16;18;19; 20; 21 e 22) mais aquelas que são igualmente objeto de outras OE (2; 3; 5 e 7) pode-se adiantar que os alunos bem-educados são aqueles que têm conhecimento da matéria de ensino nas suas componentes técnicas e táticas, que cumprem as regras que estão formalmente institucionalizadas na disciplina.

São alunos empenhados nas atividades de aprendizagem e têm um bom desempenho nas habilidades motoras propostas no sentido da autonomia e numa prática de cooperação e respeito pelos colegas em ambiente de aprendizagem positivo. São alunos que interagem e participam na aula com eficácia e pertinência. Têm uma boa noção do seu corpo o que contribui para um bom desenvolvimento psicomotor. São alunos autoconfiantes porque são sapientes e manuseiam o material didático de forma correta conforme instrução do professor. Os professores com uma OE para a RS pontuam de forma individualizada a subcategoria 23 e em conjunto as subcategorias 2; 3; 4; 5 e 8 e assim, o aluno bem-educado para esta OE tem que ter conhecimento e cultura sobre as atividades físicas desportivas, perceber a importância de conhecer as diferentes modalidades desportivas nas suas regras e contextos, sobretudo dos jogos desportivos coletivos. É um aluno que valoriza acima de tudo a cooperação que deve existir entre os diferentes elementos da turma numa relação de respeito e cordialidade pelo outro. É um estudante responsável que procura apoio especializado na prática desportiva em diferentes contextos sociais. Os professores que proferem a AR valorizam individualmente as subcategorias 24; 25; 26 e 27. Para estes professores o aluno deve valorizar e dar importância à disciplina de Educação Física, sobretudo como forma de catarse e compensação em relação às outras disciplinas de saber mais teórico. É um aluno preocupado com o outro, mas sobretudo tem que ter o conhecimento aprofundado de si próprio. É honesto nas suas decisões, é íntegro e completo no que respeita aos seus valores e princípios. É um aluno que está constantemente a tentar superar os seus limites e a superar as suas dificuldades individuais na sala de aula. Os professores de IE valorizam em conjunto com os outros professores as subcategorias 1; 2; 4 e 5 fazem jus às três fontes do currículo. Para estes professores o aluno bem-educado em EF deve praticar regularmente a atividade física durante o tempo de aula e extra-aula numa perspetiva de continuidade futura. O aluno deve colaborar e cooperar com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem no sentido de alcançar objetivos comuns. Deve respeitar o outro e relacionar-se com lealdade nas atividades físicas propostas na aula.

Em relação ao perfil do aluno, as respostas dos professores são diversas, contudo podemos dizer em género de síntese conclusiva e independentemente das orientações educacionais, que para os professores entrevistados o perfil de aluno ideal (ao terminar o ensino secundário) é aquele que valoriza a saúde (64,28%). Nota-se a influência das OE na escolha das competências que os estudantes devem ter no final do 12º ano de escolaridade, as mais legitimadas são:

- MD – Competências relacionadas com o conhecimento, habilidades motoras e aptidão Física.

- RS – Competências sociais.

- AR – competências relacionadas com o prazer das atividades físicas e autoexpressão.

No que se refere ao último estudo por nós desenvolvido – estudo nº 5 – As orientações educacionais em contexto de aula: um estudo de caso de dois professores de Educação Física com perfis de orientação educacional opostos – constata-se de uma forma geral que os discursos, a operacionalização do currículo e do ensino de EF são muito diferentes nos dois professores observados e entrevistados: - Rui e Pedro. Ainda que as orientações educacionais não sejam a única variável a influenciar a operacionalização do currículo por estes dois professores, estas, têm grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Após análise e discussão dos resultados da entrevista, dos dados do planeamento dos professores e observação das suas aulas podemos concluir que:

1 – O perfil de orientação educacional dos professores entrevistados e observados representa um conjunto de perspetivas sobre a EF escolar. Através da recolha e tratamento de dados foi possível avaliar e constatar a forma como os professores representam e legitimam muito bem o seus perfis de orientação educacional conhecido através do VOI-SF. É mais uma forma de fidelizar este instrumento metodológico porque o VOI-SF apresenta uma pontuação para cada OE permitindo traçar um perfil onde a integridade consistência de cada uma das dimensões é mantida. Pedro e Rui demonstram uma alta ou baixa prioridade pela pontuação alcançada em cada uma das orientações educacionais estudadas consistentes com o seu ideal e operacionalização da EF e que é pouco afetado pelas condições e limitações de contexto.

De referir que estas restrições foram minimizadas dentro das limitações investigativas. Pedro e Rui tinham a mesma idade, os mesmos anos de experiência profissional, formações muito similares, escolas bem apetrechadas e eram ambos reconhecidos profissionalmente pelos seus pares.

2 – É difícil constatar de forma linear a operacionalização das orientações educacionais. Perceber a sua influência em contexto operacional de ensino, ainda que seja notória, torna-se complexo já que as decisões interactivas e curriculares ideais precisam muitas vezes de ser adaptadas. O ensino da EF ocorre numa rede de variáveis complexas, sendo que as orientações educacionais de Pedro e Rui são apenas mais uma dessas variáveis que contribuem para este sistema ecológico de aprendizagem. Não temos dúvidas da influência da conceção de EF destes dois professores estudados na operacionalização da prática das atividades curriculares da EF. Pedro e Rui têm ideais diferenciados daquilo que deve ser o ensino da EF e tomam decisões curriculares assentes nessas suas crenças. As prioridades ideais, o seu perfil de orientação educacional, levam Pedro e Rui a operacionalizar de forma diferente o currículo de EF, evidenciando metas e objetivos igualmente diferentes para cada um dos conteúdos ensinados. Existe, contudo, um conjunto de fatores que influenciam a operacionalização destas suas orientações educacionais na prática pedagógica, como seja, por exemplo, as restrições contextuais das instalações e do material didático. Ainda assim, estas restrições e fatores que também influenciam a operacionalização do currículo de EF (e.g., o conhecimento geral e pedagógico, as características dos alunos, o contexto sócio-afetivo, o ambiente de instrução) não deixam de possibilitar que os professores enalteçam as suas orientações educacionais. Digamos que existe uma dialética axiomática entre os diferentes fatores que influenciam o ensino destes dois professores em que as suas orientações educacionais são perfeitamente visíveis na prática de ensino. Salienta-se ainda que não existindo perfis de orientação educacional puros (só com uma orientação educacional definida), as orientações de alta prioridade são um fator de grande influência no ensino quando comparadas com as de baixa prioridade. Da observação e entrevistas aplicadas a Pedro e Rui podemos constatar que as orientações educacionais são importantes fatores de influência na seleção, implementação e operacionalização do currículo de EF.

3 – Ainda que seja complexo o isolamento destas variáveis que também influenciam a operacionalização do Currículo de EF, é claro que quando nos centramos na monitorização das OE de Pedro e Rui, estas influenciam o modo de instruir, de gerir e de criar um clima de aula propício às aprendizagens. Em relação à Aptidão Física, por exemplo, ainda que seja uma área que está condicionada pelos normativos institucionais e curriculares, Pedro e Rui tratam-na de forma diferente e usam estratégias diferenciadas de operacionalização de acordo com as suas orientações educacionais. Têm ainda perspetivas diferenciadas em relação ao objetivo operacional desta área da EF.

4 – Em relação ao conhecimento Pedro coloca o seu enfoque no racionalismo académico, principalmente em saberes que vão desde a biomecânica até à fisiologia do esforço. Este professor preocupa-se com a transmissão do saber que está devidamente sistematizado no currículo, focando-se na estrutura e informação do conteúdo. Pedro declarou que o que mais valorizou no 3º período letivo foi a evolução e a progressão de aprendizagem dos seus alunos na aquisição de conhecimentos técnico-táticos. Enquanto Rui está mais preocupado com o conhecimento aplicado, ou seja com o desenvolvimento de competências sociais e de auto-realização dos seus alunos. Este último coloca o seu enfoque na relação professor-aluno e na diferenciação pedagógica, providenciando diferentes oportunidades de aprendizagem conforme a dificuldade de cada um dos seus alunos. Valoriza sobretudo o divertimento e a aquisição de aprendizagem informal numa perspetiva futura. Dos dados encontrados podemos perceber que Pedro e Rui conceptualizam de forma muito diferente o conhecimento e consequentemente têm uma abordagem diferenciada acerca dos conteúdos de ensino.

5 – A forma como cada um dos professores considera e percebe a aprendizagem dos seus alunos é diferente. Pedro e Rui têm diferentes conceções de aprendizagem, evidenciando um comportamento diferente em sala de aula, justificando as suas opções de ensino de acordo com o seu perfil de orientação educacional. Para Pedro maximizar as aprendizagens dos seus alunos passa por aumentar o desempenho dos seus alunos e entender esse desempenho através das classificações finais atribuídas. Assim, justifica as suas expectativas finais de aprendizagem da unidade de ensino observada com o argumento que tem que existir progressão e evolução no desempenho técnico e tático. Para Rui o ensino vai no sentido dos seus estudantes alcançarem algumas competências motoras, mas não demasiado centradas no domínio da técnica, já que foram ultrapassados os períodos críticos de aprendizagem.

O objetivo de Rui é que os estudantes aprendam formas jogadas e que se identifiquem com uma situação lúdica e divertida. Ambos dão ênfase ao clima relacional de aprendizagem, percebendo a sua importância para o desenvolvimento das aprendizagens. Podemos afirmar através do discurso de cada um dos professores que Pedro faz uma abordagem mais tradicional das aprendizagens, centrada no conteúdo e Rui valoriza a aprendizagem centrada no aluno. Deste modo Pedro focaliza-se sobretudo nas componentes críticas de aprendizagem, isolando as habilidades motoras na sua técnica e muito próximo do modelo formal desportivo em termos táticos, enquanto que Rui centraliza-se num modelo global e ecológico de ensino, procurando que os seus alunos se divirtam e ganhem autonomia.

6 – Em relação à operacionalização do ensino e aprendizagem, o perfil de Pedro indicou uma forte prioridade na Mestria disciplinar e no Processo de aprendizagem e uma baixa prioridades nas restantes orientações educacionais. A principal prioridade dos professores em matéria de orientações educacionais parece influenciar bastante a prática do seu ensino, assim, não é de admirar que Pedro coloque principal ênfase nas técnicas de intervenção pedagógica como o *feedback* nas habilidades motoras e na *performance* dos estudantes ou em estilos de ensino convergentes, principalmente os de comando e de tarefa. Parece que as orientações educacionais de baixa prioridade não influenciam grandemente a operacionalização do ensino da EF. Para Pedro a igualdade de oportunidades e equidade na avaliação quando considerado o género só se coloca ao nível da execução idêntica da *performance* pretendida. No ensino de Pedro há sistematicamente a preocupação para o desenvolvimento de *skills* motores e proficiência na *performance*, pelo que qualquer fator de restrição que impendem a consecução destes objetivos (e.g., comportamentos fora da tarefa) é imediatamente sancionado pelo professor. O Professor Pedro passa a maior parte do tempo preocupado com competências de *saber-saber* e *saber-fazer*. Pedro valoriza constantemente as componentes críticas de aprendizagem e valoriza o erro como forma de alcançar o modelo perfeito de execução. O elogio da execução performativa ideal é apelante nas suas aulas. Assim, Pedro utilizou a demonstração como uma técnica de intervenção pedagógica que, segundo o próprio, torna muito mais eficaz o ensino das atividades físicas. O questionamento ativo nas suas aulas procurando que os estudantes sigam o seu ensino e demonstrem saber sobre as diferentes modalidades ensinadas foi igualmente uma constante.

7 – Rui demonstrou uma alta prioridade para Responsabilidade social, Integração ecológica e auto-realização, pontuando com baixa prioridade as orientações educacionais de Mestria disciplinar e Processo de aprendizagem. Este tipo de perfil foi claramente evidente na condução das atividades letivas pelo professor. Percebe-se nas estratégias pedagógicas utilizadas por Rui, que este, procura equilibrar as necessidades dos estudantes (principalmente no que respeita ao género e às necessidades educativas especiais), com a operacionalização dos conteúdos e sempre com vista à transformação social numa perspetiva de estilos de vida ativos no futuro. Enfatiza igualmente valores como a cooperação, o respeito pelos colegas, a interajuda, etc. como valores básicos de aprendizagem. Esta valorização é nítida na formação de grupos realizada pelo professor ao longo das sessões de ensino. A utilização de elementos-chave e de alunos líderes na aprendizagem é uma estratégia de ensino recorrente de Rui, com vista ao sucesso e êxito do grupo. As influências das restrições do ambiente contextual no ensino de Rui são menos evidentes, já que diferencia o seu ensino de acordo com as necessidades dos estudantes, não dando particular importância ao tempo de aula, às instalações, ao material didático, à falta de pré-requisitos dos seus estudantes, etc. As OE como a Responsabilidade Social e a Auto-realização são notórias na condução do processo de ensino de Rui e influenciou muitas das suas metas e objetivos na unidade de ensino observada. O enfatizar da importância do respeito por si e pelos outros na execução das atividades físicas propostas era aceite por toda a turma. Os estudantes tinham consciência do trabalho do professor, nomeadamente na inclusão dos menos hábeis e daqueles que tinham necessidades educativas específicas, como num caso de obesidade mórbida. Rui parou muitas vezes o seu ensino para relembrar os valores e princípios subjacentes às atividades físicas, pelo que o questionamento reflexivo e socrático era uma técnica de intervenção pedagógica utilizada. Em relação à prática dos exercícios físicos propostos, Rui convidava os seus alunos a executarem o proposto de uma forma lúdica em que ganhavam créditos para a sua equipa e de forma individual através da não aplicação de “castigos”. Utilizava ainda, a realização destas habilidades como forma de praticar a cooperação. Os exercícios de aptidão física, por exemplo, eram mais utilizados de maneira a que os alunos se sentissem orgulhosos e autorrealizados na sua execução do que propriamente centrado na execução técnica perfeita dos mesmos. Estas estratégias de ensino contribuía para a melhoria do clima de aula e da relação professor-aluno.

Embora este Professor demonstre uma orientação educacional baixa para a Mestria disciplinar e Processo de aprendizagem, os alunos aprendiam como aprender e demonstram conhecimento ao final do ensino projetado. Esta ideia está bem patente aquando da entrevista deste professor. Ainda que os conteúdos a ensinar sejam importantes, para Rui, são um meio para atingir metas sociais e de auto-realização.

8 – Os Professores tratam a área da aptidão física de forma diferenciada. O discurso sobre um estilo de vida ativo tem uma maior expressão na entrevista de Rui do que na de Pedro. Ainda que este último considere este objetivo da EF importante. Rui atribui muita importância ao desenvolvimento, manutenção e avaliação da aptidão física sendo uma prática de ensino em todas as aulas observadas. Para Pedro a Aptidão física está inerente ao desenvolvimento da prática desportiva não sendo considerada um fim em si mesma. Este professor aplica o *fitnessgram* como um meio de avaliação sumativa a ser ponderado na classificação final dos alunos. O professor Rui operacionaliza este objetivo da EF como uma matéria que deve ser motivo de divertimento para os seus alunos; promove novas experiências na sua aplicação e valoriza esta área numa perspetiva de qualidade de vida futura.

9 – Pedro e Rui têm diferentes conceções de avaliação fundamentadas de forma consistente nos seus perfis de orientação educacional. Ainda que a avaliação esteja devidamente definida em departamento curricular, Pedro e Rui acabam por reorganizar os objetivos que têm em relação a cada um dos domínios a ser avaliado na disciplina. Pedro dá mais ênfase à avaliação sumativa, enquanto Rui é mais apologista da avaliação formativa. Podemos afirmar quando considerado o binómio avaliativo: normativo e criterial, que Pedro utiliza essencialmente a norma como processo avaliativo enquanto Rui avalia de acordo com os critérios definidos para cada um dos seus alunos.

10 – Em relação ao planeamento de cada um dos professores é evidente pela entrevista dada, análise documental do planeamento anual e observação das aulas que cada um deles utiliza um modelo de lecionação diferente. Pedro utiliza um modelo de lecionação por etapas com pequenos ciclos de atividades e Rui suporta-se de um modelo por blocos com aulas politemáticas.

11 - Compreender as orientações educacionais dos professores de EF em contexto de sala de aula é fundamental para a formação inicial destes profissionais. Perceber como determinado perfil de orientação educacional influencia a didática da disciplina permite-nos projetar a formação inicial de professores no sentido do desenvolvimento de programas que tenham um impacto durador no ideal da promoção de estilo de vida ativos. Em última análise, esta sabedoria, pode ser ainda um fator favorável na indução profissional. Para além disso a entrevista utilizada pode ser um meio de monitorização (juntamente com outras técnicas de análise e observação) das orientações educacionais durante a prática profissional dos professores contribuindo para a percepção da forma como se desenvolvem e de como podem estar relacionadas com a experiência profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.
- American academy of pediatrics committees on sports medicine and school health (1987). Physical fitness and schools. *Pediatrics*, 80, 449-450.
- American college of sport medicine (2011) - *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. (8ª Ed). Wolters Luwer/Lippincott Williams & Willkins.
- Andrews, D., Mason, D., & Silk, M. (2005). *Qualitative Methods in Sports Studies*. Berg, Oxford, New York.
- Ang, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Pursuing social and emotional learning outcomes through Sport Education: An Australian case study. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 116-132). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Armour, K. (2006). The way to a teacher's heart. Narrative research in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 467-485). London: Sage.
- Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. In, W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 758-781.
- Baley, R. (Ed.) (2010). *Physical Education for Learning: A Guide for Secondary Schools*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Banville, D., Desrosiers, P. & Genet-volet, Y. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-387.
- Baptista, P. (2003). Conhecer o pensamento dos professores sobre a integração dos princípios do espírito desportivo na formação dos alunos que constituem as equipas de desporto escolar. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª Ed.) Edições 70, Lisboa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 10, 66-75.
- Behets, D. (1996). Physical Education Teachers' Tasks and Competencies. In F. Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho & M. Onofre (Eds.). *Proceedings of the AIESEP Internacional Seminar "Research on Teaching. Research on Teacher Education"*. Lisbon: Edições FMH, 208-212.
- Behets, D. (2001). Value Orientations of Physical Education Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 20, 144-154.

- Behets, D. & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (2), 156-164.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação* (3ª ed.). Gradiva, Lisboa.
- Ben-Shahar, T. (2008). *Aprenda a ser Feliz. Lua de Papel*, Lisboa.
- Benn, T. (2005). 'Race' and Physical Education, Sport and Dance. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Benn, T. (2002). Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race' and religion. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 57-79). Routledge, London.
- Berger, R., & Patchner, M. (1988a). *Implementing the Research Plan, A Guide for the Helping Professions*. Sage Publications, California.
- Berger, R., & Patchner, M. (1988b). *Planning for Research. A Guide for the Helping Professions*. Sage Publications, California.
- Berliner, D. (1986). Interpret of the expert pedagogue. *Education Researcher*, 15, 7, 5-13.
- Berliner, D. (1988). The Development of Expertise in Pedagogy. AACTE Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Washington (pp.17-20).
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.). *Internacional enciclopedia of teaching and teacher education* (pp. 46-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell Education.
- Berliner, d. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, (3), 200-212.
- Biddle, S., & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through Physical Education. In Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (5-26). Champaign: Human Kinetics.
- Biddle, S. (2005). Physical activity and inactivity in young people: What are the Key influences and what can we do about it? In, J. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.) *Proceedings of the AIESEP Internacional Seminar, Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*, 7-21. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Birzia, C. (1984). *A Pedagogia do Sucesso. Livros Horizonte, Editorial Confluência, Lda, Lisboa*.
- Blais, M. (2008). A health passport to promote children's regular practice of physical activity outside of school. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 3 pp. 416-433
- Blankenship, B., & Solomon, M. (2004) (Eds.). *Physical education, physical activity, and public health: Learning from the past, building for the future*. *Journal of Teaching Physical Education*, 23, Monograph.

- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods A Vocabulary of Research Concepts*. Sage publications.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (2ª Edição revista).
- Bobbitt, F. (2009). Scientific Method in Curriculum-Making. In D. Flinders & S. Thornton (3th Eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 15-21. Routledge, New York e London.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, Porto.
- Bom, L. (1986). Análise dos programas centrais de Educação Física e dos documentos de organização curricular (D. O. C.) de Educação Física das Escolas do Algarve e de Almada/Seixal em 1984/85. Provas de capacidade científica.
- Bom, L. (1992). Qualidades exigíveis ao programa de Educação Física – Se a Educação Física resistir... *Revista Educação/Ensino*, ano 4, 5, 25-29.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J, Rocha, L., & Carreiro da costa, F. (1989). A elaboração do projecto de programas de Educação Física. *Dossier. Horizonte*, Vol. 6, 35.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). Macmilan Library Refrence USA, Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Botelho-gomes, P.; Marques, A. I; Nunes, M. (2003). Comparação de opiniões de raparigas e de rapazes de Viseu e do Território de Macau quanto ao género de jogos do recreio escolar [em linha]. *Revista Digital* 9 (63). Disponível em www.efdeportes.com
- Brandl-Bredenbeck, H. (2005). Physical activity and risk behavior in young people. In, J. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.) *Proceedings of the AIESEP Internacional Seminar, Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*, 23-40. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, D., & Rich, E. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in teaching physical education. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 80-100). Routledge, London.
- Bryan, C., & Solmon, M. (2007). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Butler, J. (2006). Curriculum constructions of ability: Enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society*, 11, 3, 243-258.

- Cabral, M. (1991). Estimation du Degre de Concordance entre Les Attentes des Professeurs et la Revision des Programmes en Education Physique au Portugal. Mémoire du Post-Graduat Pédagogique. Université Libre de Bruxelles.
- Caldas, S. (2012). A área dos conhecimentos nos programas nacionais de educação física – do prescrito ao realizado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Capel, S., & whitehead, M. (3th Ed.) (2010). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience (Learning to Teach Subjects in the Secondary School Series)*. London: Routledge Publications.
- Capel, S. (2015). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, Agosto, 1–18.
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W., & Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review* 17(2) 183–201
- Cardoso, C., & Costa, I.; Pinto, F. (1991). Análise dos manuais escolares de Educação Física. Dossier. Horizonte, Vol. 8, 43.
- Cardoso, J. (2008). As orientações educacionais dos professores e a sua influência no ensino da educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem (2ª Ed.). Universidade Aberta, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? Horizonte, Vol.1, 1, 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 1, 21-34.
- Carreiro da Costa, F. (1996a). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa et al., *Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática* (pp.9-36). Lisboa: FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996b). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 14, 7-32.
- Carreiro da Costa, F. (1995). Estudo das condições e factores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la didáctica de la Educación Física. Élide, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física, 1, 6-11.

- Carreiro da Costa, F. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Tese de doutoramento. Instituto Superior de Educação Física, UTL, Lisboa,
- Carreiro da Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (Eds.) (2000). Research on teaching and research on teacher education. What do we know? What future do we expect? Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da costa, F., & Onofre, M. (1986). Oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. *Horizonte*, Vol. 3, 27, 95-100.
- Carreiro da costa, F., & Piéron, M. (1997). Teaching the curriculum: Policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8 (2), 231-247.
- Carreiro da costa, F., Jacinto, J., Bom, L., & Januário, C. (1982). A Educação Física Escolar... Uma questão em aberto... Um debate necessário. *Ludens*, Vol. 6, 2, 5-11.
- Carreiro da costa, F., Januário, C., Diniz, A., Bom, L., & Jacinto, J. (1987). Educação Física: uma proposta visando a elaboração dos programas. Dossier. *Horizonte*, Vol. 4, 20.
- Carreiro da costa, F., Januário, C., Diniz, A., Bom, L., Jacinto, J., & Onofre, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projecto educativo. *Horizonte*, Vol.5, 25, 13-17.
- Carreiro da Costa, F., Marques, A., & Diniz, J. (2008). Physical education teachers' value orientation and students' health-related fitness. A physical education school de-partment case study. In H. BrandlBredenbeck (Ed.), *Bewegllng, Spiel und Sport - Sportunterricht und Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Carreiro da Costa, F. (1984). Contributo para a caracterização da Educação Física na Instituição Escolar. Perspectivas de desenvolvimento. *Horizonte*, Vol. 1, 3, 88-90.
- Carreiro da Costa, F. (2001). From the curriculum as text to the curriculum students experience in Physical Education. Invited lecture delivered at the AIESEP Taiwan 2001 “*The Exchange and Development of Sport Culture in East and West*”, National Taiwan Normal University, June 20-22.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers’ Beliefs on Curriculm Implementation. In, F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (ed.), *The Art and the Science of Teaching in Physical education and sport*, 257-277. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: Disciplina Dispensável versus Disciplina Imprescindível Como ultrapassar a Situação Paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2, 1, pp.91-110.
- Carreiro da Costa, F. (2008). Issues in Research on Teaching in Physical Education. In Jan Seghers and Hans Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp.11-25). Leuven: Acco Leuven/Voorburg.

- Carreiro da Costa, F. (1998). Condiciones y factores de la enseñanza-aprendizaje y conductas motrices significativas. Congreso internacional de intervención en conductas motrices significativas. Congresso Galego de Educación Física, 2, 427-454.
- Carta Aberta ao Ministro da Educação (2012). Documento elaborado pela SPEF e pelo CNAPEF no âmbito da redução da carga horária para a disciplina de EF. Lisboa.
- Carvalho, A. (1987). Os programas de Educação Física. Dossier. Horizonte, Vol.4,20.
- Carvalho, L. (1996a). A formação inicial de professores revisitada: contributos de investigação sobre a socialização dos professores. In F. Carreiro da Costa *et al.*, *Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática* (pp. 37-56). Lisboa: FMH.
- Carvalho, L. (1996b). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: Uma revisão e um convite. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 11-37.
- Casey, A. (2012). Sport Education through the eyes of a teacher-researcher and his students. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 92-104). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canada.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Castelli, D. & Williams, L. (2007). Health-related fitness and Physical Education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
- Censos (2011). Preparação, Metodologia e Conceitos. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa.
- Centers for disease control and prevention (2002). Promoting better health four young people through physical activity and sports. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Chandler, T., Cronin, M., & Vamplew, W. (2002). Sport and physical education. The Key Concepts. Routledge, Taylor & Francis, London and New York.
- Cheffers, J. (2005). Curriculum Theory and Physical Education – Often Strangers. In, F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (ed.), *The Art and the Science of Teaching in Physical education and sport*, 49-62. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Chen, A., & Ennis, C. (1996). Teaching Value-Laden Curricula in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15,338-354.
- Chen, A., Ennis, C., & Loftus, S. (1997). Refining the Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 352-356.
- Chen, A., Liu, Z., & Ennis, C. (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientations: a cross-cultural comparison between USA and China. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 3, 135-143.
- Chillón, P. et al. (2011). Active Commuting and Physical Activity in Adolescents From Europe: Results From the HELENA Study. *Pediatric Exercise Science*, 23, 207-217.
- Churchil, G. (1999). Marketing research: Methodological foundations (7ª Ed.). New York: Inter-Thomson Publishing.

- Cladinin, D., & Connelly, F. (1996). Teacher as Curriculum Maker. In Philip W. Jackson (2ªEd.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 363-395.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 255-296.
- Clarke, G. (2006). Sexuality and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 723-739). London: Sage.
- Clarke, G. (2002). Difference matters: sexuality and physical education. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 41-56). Routledge, London.
- Cloes, M., & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In Mathilde Musard, Monique Loquet, & Chislan Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 13-33). Paris : EP&S Editions.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008) Research on Teacher Education : Changing Times, Changing Paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (3th Eds.) *Enduring Questions in Changing Contexts. Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1050- 1093). London : Taylor and Francis, Publishers
- Cohen, L., Monion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London & New York : Routledge.
- Corbin, C. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54, 182-195
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão quer Dizer Exclusão. In L. Correia (Org.), 13 *Colecção Educação Especial. Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora, 11-39.
- Correia, M. (2011). Perecepção sobre orientações educacionais dos professores de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Licenciatura, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Almada.
- Costa, A. (2001). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (11ª Ed.) (pp. 129-148). Edições Afrontamento, 11ª Ed., Porto.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S. A., Coimbra.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (3Th Edition.) Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Edition). Sage Publications.
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Cronbach, L. (1996). *Fundamentos da Testagem Psicológica* (5ª Ed.). Porto alegre: Artes Médicas.

- Crum, B. (1993a). A crise da Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (1993b). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of teaching and Implications for change. *Quest*, 45, 3, 339-356.
- Crum, B. (1996). Conceptual convergences in European Pe Teacher na sport Coach Education Programs. Paper prepared for “Euro Sport 96 Conference; 22-24 August 1996; Aalborg, Denmark”.
- Crum, B. (1994). A critical review of physical education concepts. In J. Mester (Ed.), Sport Science in Europe 1993. Current trends and future perspectives (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Curtner-smith, M., & Meek, G. (2000). Teachers’ value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, Vol.6,1, 27-45
- Curtner-Smith, M. (1999). The more things change the more they stay the same: Factores influencing teachers’ interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4, 1, 75-97.
- European Physical Education Review*, 1, 13, 339-368
- Dawn, P., & Evans, J. (2005). Policy, Power and Politics in Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Decreto-lei nº 244/2002 de 5 de Novembro
- Decreto-lei 46/86 de 14 Outubro
- Decreto-lei nº 46/89 de 15 de Fevereiro
- Decreto-lei nº 6/2001
- Decreto lei nº 3/2008
- Decreto-lei nº 137/2012
- Decreto-lei 75/2008
- Despacho n.º 7465/2008
- Despacho n.º 12.045/2006, DR n.º 110 de 7 de Junho.
- Despacho n.º 1916/2004 (2ª série), DR n.º 33 de 28 de Junho.
- Deshaias, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Dewey, J. (2009). My Pedagogic Creed. In D. Flinders & S. Thornton (3th Eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 34-41. Routledge, New York e London.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade* (original de 1900). *A criança e o currículo* (original de 1902). Relógio D’água, Lisboa.
- DGS (2015). Programa Nacional de Saúde, Ministério da Saúde.

- D'hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objetivos*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Diniz, J. (1997). Estudo Integrado Das Condições de Aprendizagem e da Intensidade das Actividades em Educação Física. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Doyle, W. (1996). Curriculum and Pedagogy. In Philip W. Jackson (2nd ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 486-516.
- Ducan, S. White, K., Sa'ulilo, L. & Schofield, G. (2011). Convergent Validity of a Piezoelectric Pedometer and an Omnidirectional Accelerometer for Measuring Children's Physical Activity. *Pediatric Exercise Science*, 23, 399-410.
- Dwyer, T., Sallis, J., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-237.
- Dyer, W. (2010). *Chega de Desculpas!* Albatroz, Porto.
- Eisner, E. (2009). Educational Objectives – Help or Hindrance? In D. Flinders & S. Thornton (3th Eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 107-113. Routledge, New York e London.
- Eisner, E. W., Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. E. E. Vallance (Ed.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (pp. 1-18). Berkley, PA: McCutchan Publishing.
- Eisner, E. (1996). Curriculum Ideologies. In Philip W. Jackson (2nd ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 302-326.
- Ennis, C. (1994b). Urban Secondary Teachers' Value Orientations: Delineating Curricular Goals for Social responsibility. *Journal of Teaching Physical Education*, 13, 163-179.
- Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- Ennis, C. (1994a). Knowledge and Beliefs Underling Curricular Expertise. *Quest*, 46, 164-175.
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, vol. 4, n. 1, p. 31-49.
- Ennis, C. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.127 – 147). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C. (2010). New Directions in Undergraduate and Graduate Education in Kinesiology and Physical Education. *Quest*, 62, 76-91.
- Ennis, C. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness, *Quest*, 63, 1, 5-8.
- Ennis, C. (2003). A model describing the influence of values and context on student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.109 – 127). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ennis, C., & Chen, A. (1993). Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (4), 236-446.
- Ennis, C., & Chen, A. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 15, 338-354.
- Ennis, C., & Chen, A. (2011). Learning Motor Skills in Physical Education. In R. Mayer & P. Alexander (ed.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 148-165.
- Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.
- Ennis, C., & Hooper, L. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 277-280.
- Ennis, C., & Hooper, L. (1990). An Analysis of the PPCF as a Theoretical Framework for an Instrument to Examine Teacher Priorities for Selecting Curriculum Content. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61 (1), 50-58.
- Ennis, C., Mueller, L., & Hooper, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.
- Ennis, C., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.
- Ennis, C., Ross, J., & Chen, A. (1992). The Role of Value Orientations in Curricular Decision Making: A Rationale for Teachers' Goals and Expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.
- Ennis, C., & Cothran, D. (1998). Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *Journal of Teaching Physical Education*, Vol.3, 17, 307-326.
- Ennis, C., Solmon, M., Satina, B., Loftus, S., Mensch, J., McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Ennis, C. (2014). What Goes Around Comes Around ... Or Does It? Disrupting the Cycle of Traditional, Sport-Based Physical Education. *Kinesiol Rev (Champaign)*. February; 3(1): 63-70.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 119-161.
- Espada, M.; Vieira, F., & Lima-Rodrigues, L. (2009). A Inclusão na Educação Física Escolar: uma (ir)realidade curricular nas escolas do Distrito de Setúbal. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psico pedagogia. Universidade do Minho. Braga. Portugal. 9,10 e 11 de Setembro.
- Eurodyce (2012). Key data on Education. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxembourg: Publications office of the European Union.

- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and Ability in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1):95-108.
- Evans, J., & Davies, B. (2006). The sociology of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 109-122). London: Sage.
- Evans, J., & Penney, D. (2002). Introduction. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Comtemporary Issues and Future Directions* (pp. 3 - 12). Routledge, London.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 239-257.
- Feiman-nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 212-232.
- Fernandes, G.; Alçada, I., & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério da Educação, Lisboa.
- Fernandez-balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fisher, R., Repond, R., & Diniz, J. (2011). A Physically Educated Person. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 47-68). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Fitzgerald, H. (2005). Still Feeling Like a Spare Piece of Luggage? Embodied Experiences of (Dis)Ability in Physical Education and School Sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1): 41–59.
- Fitzgerald, H. (2006). Disability and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 752-766). London: Sage.
- Fitzgerald, H., & Kirk, D. (2009). Physical education as a normalizing practice Is there a space for disability sport? In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (91-105). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Fitzgerald, H., & Jobling, A. (2009). Future directions in disability and youth sport: development, aspirations and research. In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (160-170). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Fitzgerald, H. (Ed.) (2009). *Disability and Youth Sport*. Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor – Projectos e Edições, Lda., Lisboa.
- Flinders, D., & Thornton, S. (Eds.) (2009). *The Curriculum Studies Reader* (3th Ed.). Routledge, New York e London.
- Flintoff, A. (1996). Anti-sexist practices in secondary PE. *British Journal of Physical Education*, 27 (1), p.24-31.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education & Society*. vol. 6, n. 1, p. 5-21.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 767-783). London: Sage.

- Flintoff, A., & Scraton, S. (2005). Gender and Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 161-179). Sage Publications.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação. Da concepção à realização* (5ª Ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda, Loures.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Piaget, Lisboa.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3ª Ed.). Piaget, Lisboa.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 784-808). London: Sage.
- Garmon, M. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta, Lisboa.
- GEPE/Direcção de Serviços de Estatística (2009). Estatísticas de Educação 2009/2010. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, ME, Lisboa.
- GEPE/Direcção de Serviços de Estatística (2011). Regiões em números, Volume III-Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, ME, Lisboa.
- GEPE/Direcção de Serviços de Estatística (2010). Perfil do aluno 2008/2009. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, ME, Lisboa.
- GEPE/Direcção de Serviços de Estatística (2009). Perfil do Docente 2008/2009- Educação Física. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, ME, Lisboa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática* (4ª Ed.). Celta editora, Oeiras.
- Gillespie, L. (2003). Influences on Curriculum Value Orientations of Physical Education Teachers and Implications for the Profession. Master Thesis. Christchurch College of Education. New Zealand.
- Gillespie, L. (2011). Exploring the “how” and “why” of Value Orientations in Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, Iss 9, Article 2, pp. 57-74.
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, 64, 268–282.
- Gonçalves, C. (1998). Relações entre as características, significados e acções dos alunos e os seus comportamentos de aprendizagem nas aulas de educação física. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, E., & Carvalho, G. (2009). A abordagem da saúde nos programas de educação física ao longo do Ensino Básico e Secundário e perspectiva de professores. In Beatriz Pereira, Isabel Condessa, Graça S. Carvalho, Camilo Cunha e Vânia Pereira (Eds.) *Actas do V Seminário Internacional/IIº Ibero Americano de Educação Física, Lazer e Saúde*. Braga. Universidade do Minho. Portugal. (pp. 1-21). 13- 16 de Maio de 2009.
- Goodlad, J. & Associates (Eds.) (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J., Klein, M., & Tye, K. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In Goodlad, J. & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.

- Goodwin, D. (2009). The voices of students with disabilities: are they informing inclusive physical education practice? In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (53-75). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Graber, K. (2001). Research on Teaching in Physical Education. In V. Richardson (4th Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 491-519). American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Green, K., & Hardman, K. (Eds.). (2005). *Physical Education. Essential Issues*. Sage Publications.
- Green, K. (2003). *Physical Education Teachers on Physical Education. A Sociological Study of Philosophies and Ideologies*. Chester Academic Press, UK.
- Green, K. (2005). Extra-curricular Physical Education in Secondary Schools in England and Wales: Reflections on the 'State of Play. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Green, K., Smith, A., & Roberts, K. (2005). Social Class, Young People, Sport and Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Green, K. (2011). *Key Themes in Youth Sport*. Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York.
- Green, K., Smith, A., Thurston, M., & Lamb, K. (2007). Gender and secondary school National Curriculum Physical Education: change alongside continuity. In I. Wellard (Eds.), *Rethinking Gender and Youth Sport* (pp.68-83). Routledge, Taylor & Francis Group, Oxon.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. Sage publications.
- Griffin, L.L., & Butler, J.I. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grout, H., & Long, G. (Ed.) (2009). *Improving teaching and learning in physical education* New York: Mcgraw-Hill Education Publications.
- Gutin, B. & Owens, S. (2011). The Influence of Physical Activity on Cardiometabolic Biomarkers in Youths: A Review. *Pediatric Exercise Science*, 23, 169-185.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63, 3, 321-338.
- Hall, A., Neves, C., & Pereira, A. (2011). *Grande Maratona de Estatística no SPSS*. Escolar Editora, Lisboa.
- Hannoun, H. (1975). *Os conflitos da educação*. Lisboa: Sociocultur, pp. 11-13.
- Hardman, K., & Green, K. (Eds.). (2011). *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective*. Mainhead: Meyer & Meyer.
- Hardman, K. (2011). Global Issues in the Situation of Physical Education in Schools. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 11-29). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2005). Physical Education in Shools in European Context: Charter Principles, Promises and Impementation Realities. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.

- Hardman, K. (2005). Rhetoric and Reality School Physical Education in Europe: The Evidence of Research. In, F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and the Science of Teaching in Physical education and sport*, 63-87. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Hardman, A., & Stensel, D. (2nd Ed.) (2009) *Physical Activity and Health The evidence explained*. London e New York: Routledge.
- Hardean, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). *World-Wide Survey of School Physical Education*. UNESCO.
- Hardy, C., & Mawer, M. (Ed.) (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Publisher: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes: open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.
- Harris, J. (2005). Health-related Exercise and Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Harris, J. (2013). Physical education teacher education students' Knowledge, perceptions and experience of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools, *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI:10.1080/17408989.2013.769506.
- Harris, J., & Penney, D. (2002). Gender, health and physical education. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Comtemporary Issues and Future Directions* (pp. 123-145). Routledge, London.
- Harris, J. & Penney, D. (2000). Gender issues in health-related exercise. *European Physical Education Review*, 6 (3), 249-273.
- Hastie, P. (2003). Teaching Sport Within Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.227 – 239). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. (Eds.) (2012). *Sport Education. International perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Hastie, P.A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2):157–71.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3):355–73.
- Haywood, K. (1991). The role of Physical Education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 151-156.
- Hellison, D. (2003). Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.241 – 254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henrique, J., & Freitas, R. (2008). Orientações de valores na educação física escolar: análise sob a perspectiva do Value Orientation Inventory – VOI 2. *Revista Digital*, Buenos Aires acedido em 11 de Janeiro de 2011 in www.efdeportes.com
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2 ed.- 5ª impressão). Lisboa: Sílabo.

- Houston, J., & Kulinna, P. (2014). Health-Related Fitness Models in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27 (2), 20-26.
- Howarth, K., & Cortland, S. (2000). Context as a Factor in Teachers' Perceptions of the teaching of thinking Skills in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 270-286.
- Howe, D. (3th eds) (2001). *Data Analysis for Database Design*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. Alexander & P. Winne (2nd Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Eds.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora, Porto.
- Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Piaget, Lisboa.
- IEE (1991a). Opiniões dos professores do 5º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas. documento elaborado pelo IEE no âmbito do Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Avaliação Pedagógica.
- IEE (1991b). Opiniões dos professores do 7º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas. documento elaborado pelo IEE no âmbito do Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Avaliação Pedagógica.
- IEE (1991c). A experimentação dos novos programas para o 10 ano da escolaridade: um estudo de avaliação. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Avaliação Pedagógica.
- IEE (1992a). Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 8º ano de escolaridade: um estudo de avaliação. documento elaborado pelo IEE no âmbito do Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Avaliação Pedagógica.
- IEE (1992b). Os professores, os conselhos pedagógicos e o processo de experimentação dos novos programas do 6º ano de escolaridade: um estudo de avaliação. documento elaborado pelo IEE no âmbito do Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Avaliação Pedagógica.
- Inspecção Geral de Educação (2011). Avaliação externa das Escolas. Agrupamento de Escolas de Santo António do Barreiro – Direção Regional do Tejo, IGE.
- Inspecção Geral de Educação (2012). Avaliação externa das Escolas. Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira– Direção Regional do Tejo, IGE.
- Iserbyt, P., Madou, B., Vergauwen, L., & Behets, D. (2011). Effects of peer mediated instruction on motor skill acquisition in tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1): 31-50.
- Iturra, R. (2001). Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (11ª Ed.) (pp.149-159). Edições Afrontamento, 11ª Ed., Porto.

- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' SelfReported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 248-262.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2000a). A revisão curricular da Educação Física no Ensino Secundário: O papel central das orientações metodológicas. Livro de resumos do "8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa", 13-17 Dezembro. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2000b). Revisão Curricular – Educação Física. Ensino Secundário – 10ºano. *Considerações Gerais e Roteiro do Documento para Apreciação Pública*, Junho de 2000.
- Jackson, P. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Philip W. Jackson (2nd Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 3-40.
- Jackson, P. (2009). The Daily Grind. In D. Flinders & S. Thornton (3th Eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 114-122. Routledge, New York e London.
- Januário, C. (1981). Metodologia da Educação Física – Algumas notas sobre pedagogia, Técnicas de Ensino e Construção de Programas. *Ludens*, Vol.5,2,45-48.
- Januário, C. (1986). *A validade do currículo. Contributo para uma teoria dos programas escolares*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Januário, C. (1992). O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento à Sala de Aula*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). Curriculum Value Orientation. In (Eds.). *The Curriculum Process in Physical Education*. (2nd Ed.), 19-42. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.
- Johns, D. (2005). Recontextualizing and delivering the biomedical model as a physical education curriculum. *Sport, Education and Society*, 10, 1, 69-84.
- Jones, R., & Cope, E. (2011). Teaching games for understanding: an inclusive teaching model. In: K. Hardman and K. Green (eds.), *Contemporary issues in physical education: international perspectives*. Maidenhead: Meyer and Meyer Sport (UK), pp.122-141.
- Jones, M. G., & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds), *Handbook of research on science education* (pp.1067-1104). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joyce, B. & M. Weil. (1980). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jr. Harrison, L. (2006). Race and ethnicity in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 740-751). London: Sage.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Piaget, Lisboa.

- Kim, J. (2012). Sport Education in Korean schools. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 30-40). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Kinchin, G. (2006). Sport education: a view of the research. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 596-609). London: Sage.
- Kirk, D. (2002). Physical education: a gendered history. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 24-37). Routledge, London.
- Kirk, D. (2003). Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.67 – 81). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2005). Model-based Teaching and Assessment in Physical Education: The Tactical Games Model. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.) (2006). *Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge, Francis & Taylor Group, London and New York, Oxon.
- Kirk, D., & Tinning, R. (1990). *Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. Routledge Falmer, Bristol, UK.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European physical education review*, 15(2):139–154.
- Kovac, M., Jurak, G., Starc, G., & Strel, J. (2011). The Importance of Research-based Evidence for Political Decisions on Physical Education. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 47-68). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Kronberg (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. Correia (Org.), 13 *Colecção Educação Especial. Educação Especial e Inclusão. Quem Disse que uma Sobrevive Sem a Outra Não está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora, 41-56.
- Kulinna, P., Silverman, S., & Keating, X. (2000). Relationship Between Teachers's Belief Systems and Actions Toward Teaching Physical Activity and Fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.
- Lambdin, D., & Steinhart, M. (1992). Elementary and secondary physical education teachers' perceptions of their goals, expertise, and students' achievements. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 103-111.

- Lee, A. (2003). How the Field Evolved. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 9 – 25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Leite, C. (2002). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia. Gráfica de Coimbra Lda, Lisboa.
- Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa* (2^a Ed.). Piaget, Lisboa.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, j., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Linn, R. (1986). Quantitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 92-118.
- Liu, H., & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC. *Sport, Education and Society*, 11, 2, 173-191.
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Luban, D., Morgan, P., MacCormack (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16, 3, 237-250.
- Luft, J., & Roehring, G. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11, 2, 38-63.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). Standards-Based Physical Education Curriculum Development. Jones and Bartlett Publishers, LLC (2nd ed.), Sulbury, Massachusetts.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Professional learning of primary generalista teachers in Ireland: modelling Sport Education. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 177-194). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1999). *Currículo – Problemas e Perspectivas*. Edições Asa (2^aed.), Lisboa.
- Malina, R. (2001). Tracking of Physical Activity Across the Lifespan. President's Council on Physical Fitness na Sports, Research Digest, 14.
- Marôco, J. (2010). Análise estatística com o PASW Statistics. Pêro Pinheiro: ReporNumber.
- Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2^a Ed.). Climepsi Editores, Lisboa.
- Marques, A. (2010). A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de Dados com SPSS. Primeiros passos* (3^a ed.). Escolar Editora, Lisboa.

- Martins, J. (2015). Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos? Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Matos, M., & Sampaio, D. (Coord.) (2009). *Jovens com saúde. Diálogo com uma geração*. Textos editores, Lda, Lisboa.
- Matos, M., & Diniz, J. (2005). Portuguese adolescents: active lifestyles and health. In, J. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.) *Proceedings of the AIESEP Internacional Seminar, Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*, 57-68. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Matos, M, & Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde. (2003). A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC. In Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IMHL/UNL & FMH (Eds.). Lisboa.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses. Lisboa: FMH/PPES.
- Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses. 4,1. FMH/PEPT/GPT.
- Matos, M., & Equipa Aventura Social. (2012). A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010. In Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IMHL/UNL & FMH (Eds.). Lisboa.
- Mcculloch, G. (1998). Curriculum Reform, Educational Change and School Improvement. In A. Hargreaves et al (ed.), *International Handbook of Educational Change*, Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 1203-1215.
- McKenzie, T. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 59, 346- 357
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 419-430.
- McKenzie, T. (2003). Health-Related Physical Education: Physical Activity, Fitness, and Wellness. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 207 – 226). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mckenzie, T., Feldman, H., Woods, S., Romero, K., Dahlstrom, V., Stone, E., Strikmiller, P, Williston, J., & Harsha, D. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly and Sport*, 66, 184-193.
- Mckenzie, T., & Sallis, J. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. S. Silverman y C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 223-246). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McNamee, M. (2005). The Nature and Values of Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 1- 20). Sage Publications.
- Meireles, J. (2013). As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education. Holcomb Hathaway*. Publishers (3th Ed.), Scottsdale, Arizona.

- Miller, M., & Housner, L. (1998). A survey of physical fitness knowledge among preservice and inservice physical educators. *Physical Educator*, 55, 176-186.
- Ministério da educação (1991). *Planos de organização curricular do 1º ciclo do ensino básico*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da educação (1991). *Programa de Educação Física, planos de organização curricular do 2º ciclo do ensino básico* (Vol.2). Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da educação (1991). *Programa de Educação Física, planos de organização curricular do 3º ciclo do ensino básico* (vol.2). Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da educação (1991). *Programa de Educação Física, planos de organização curricular do 3º ciclo do ensino básico* (vol.1). Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da educação (2001). *Programa de Educação Física, revisão curricular do Ensino Secundário*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- Ministério da educação (1991). *Programa de Educação Física, planos de organização curricular do Ensino Secundário*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Mira, J. (1999). As concepções e a formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Mitchell, M. Gaul, C. & Naylor, P. (2010). Habitual Moderate-to-Vigorous Physical Activity is Inversely Associated with Insulin Resistance in Canadian First Nations Youth. *Pediatric Exercise Science*, 22, 254-265.
- Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Almedina, Coimbra.
- Morrison, C. (2009). Deconstructing a narrative of physical culture. In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (132-144). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Morrow, J., Falls, H., Kohl (Eds.) (1994). *The Prudential Fitnessgram. Technical Reference Manual*. The Cooper Institute for Aerobics Research, Dallas, EUA.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Ohio: Merriill Publishing Company.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th ed.). San Francisco: B. Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* S. Ashworth (Ed.) First online edition
- Mucchielli, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda., São Paulo, Brasil.
- Munby, H, Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. In V. Richardson (4th Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 491-519). American Educational Research Association, Washington, D.C.
- National association for sport and physical education (2004). *Moving into the future national standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: NASPE Publication.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19,4, 317-328.

- Neves, A. (1995). Os Professores e os Programas de Educação Física. Representações e Atitudes. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto.
- Noddings, N. (1996). Gender and the Curriculum. In Philip W. Jackson (2nd Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 659-684.
- Ojeda, D., Luquin, A., & Hastie, P. (2012). A Spanish teacher's experience with Sport Education: a narrative account. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 105-115). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Oliver, K. (2010). The body, physical activity and inequity: learning to listen *with girls through* action. In M. O'Sullivan & A. MacPhail (Eds.), *Young people's voices in physical education and youth sport* (pp. 31-48). Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Oliver, B. (1987). Teacher and School Characteristics: Their Relationship to the Inservice Needs of Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 38-45.
- O'Donovan, T., MacPhail, A., & Kirk, D. (2012). Sustainable Sport Education in primary education: na English case study. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 15-29). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Onofre, M. (2000). Conhecimento Prático, Auto-eficácia e Qualidade do Ensino. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (Eds.). (2010). *Young people's voices in physical education and youth sport*. Oxon: Routledge.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English (1995). Oxford University press.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora, Porto.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora, Porto.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares, Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora, Porto.
- Pacheco, J. (2008). *Estrutura Curricular do sistema educativo português*. In José Augusto Pacheco (orgs.). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora, Porto, 11-52.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto Editora, Porto.
- Padrão, N. (2009). Estudo dos projectos de promoção de estilos de vida saudável, nas escolas secundárias do concelho de Almada. Tese de Licenciatura, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Almada.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2012). Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review* 18(1) 127-143.
- Pate, R., O'Neill, J., & McIver, K. (2011). Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter? *Quest*, 63, 1, 19-35.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3th Ed.). Sage Publications.
- Patton, M. (2012). *Developmental Evaluation Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guilford Press.

- Penney, D., & Evans, J. (2005). Policy, Power and Politics in Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Penney, D. (Ed.) (2002a). *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions*. Routledge, London.
- Penney, D., & Evans, J. (2002). Talking gender. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 13-23). Routledge, London.
- Penney, D. (2002b). Gendered policies. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 103-121). Routledge, London.
- Penney, D. (2007). Physical education, physical activity, sport and gender Contemporary connections and debates. In I. Wellard (Eds.), *Rethinking Gender and Youth Sport* (pp. 12-22). Routledge, London e Newyor, Oxon.
- Penney, D. (2010). Health and physical education in Australia: a defining time? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1, 1, pp. 5-12
- Pereira, A. (2004). Factores Condicionantes de la Aplicación de los Programas de Educación Física en las Escuelas Portuguesas desde la perspectiva de los Profesores en Ejercicio y en Formación. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Sevilha, Sevilha.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Edições Sílabo, lda (7ª ed.), Lisboa.
- Pereira, P. (1999). Os processos de pensamento dos professores de Educação Física com e sem experiência docente. *Ludens*, Vol. 16, 3, 35-40.
- Pereira, P. (2008). Os processos de pensamento dos professores e alunos em Educação Física. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS. Edições Sílabo, Lda. (2ª ed.), Lisboa.
- Petrie, A., & Sabin, C. (2001). *Compêndio de estatística médica*. Piaget, Lisboa.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz des las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M., & Carreiro da Costa, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, 35,4,159-171.
- Piéron, M., & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1, 5-18.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto Editora, Porto.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora, Lisboa.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (4th Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905-947). American Educational Research Association, Washington, D.C.

- Richardson, V. (1996). The Role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *The Handbook of research in teacher education* (2nd), pp. 102-119. New York: Macmillan.
- Rocha, L. (1998). Estudo das representações e das práticas profissionais do professor do 1º ciclo. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. VOL. I. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, F. (1997). Concepções de Educação Física escolar das representações práticas e mensagens veiculadas pelos Professores às imagens repetidas pelos alunos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rossi, G. (2011). *O Poder da Conceção em Inquéritos por Questionário*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Sanches, M., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 3, 131-233.
- Sallis, J., & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly and Sport*, 62, 124-137.
- Sallis, J., Patterson, T, Buono, & M., Nader, P, (1998). Relation of Cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 125, 5, 933-941.
- Sallis, J., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education. Theory, Research and Practice* (4th ed., pp. 465-485). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Sallis, j., McKenzie, T., Alcaraz, Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, Vol. 87, No. 8, pp. 1328-1334.
- Sallis, J., McKenzie, T., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health- related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol.70, 2, 127-134.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., São Paulo.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concernes*. Sage Publications.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of Knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 498-504.
- Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and Process. In P. Alexander & P. Winne (2nd Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schreiber, J., & Asner-Self, K. (2011). *Educational Research*. Instructors Resources Wiley Instructor Companion Site.

- Scott, D., & Usher, R. (2nd. Ed.) (2011). *Researching Education Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Buckingham: Open University Press.
- Shephard, R. (1997). Curricular activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Sherar; L., Cumming, S., Eisenmann, J., Baxter-Jones, & Malina; R. (2010). Adolescent Biological Maturity and Physical Activity: Biology Meets Behavior. *Pediatric Exercise Science*, 22, 332-349.
- Shuell, T. (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). Macmilian Library Refrence USA, Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 3-36.
- Siedentop, D. (1980). *Physical Education: Introductory Analysis*, Dubuque, IA: Wm. C.Brown.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE Through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinectics.
- Siedenop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). The complete guide to sport education (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinectics.
- Silva, A., & Pinto, J. (Org.) (2011). *Metodologia das Ciências Sociais* (11ªEd.). Edições Afrontamento, Porto.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora, Porto.
- Silva, T. (2009). *Documentos de Identidade Uma introdução às teorías do currículo* (3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica, Belo Horizonte.
- Silverman, S., & Ennis, C. (2003). Enhancing Learning: An Introduction. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.3 – 7). Champaign, IL: Human Kinetics
- Silverman, S. (2003). Research: What It is and How we can learn from It. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.109 – 127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. (2012). Within school, in-depth professional development for Sport Education: a Russian model. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 195-214). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.
- Smith, A., & Thomas, N. (2005). Inclusion, Special Educational Needs, Disability and Physical Education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (1), 37-54.

- Smith, A. (2008). Disability and inclusion policy towards physical education and youth sport. In H. Fitzgerald (Eds.) (pp. 24-38). *Disability and youth sport*. London: Routledge.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1996). Curriculum implementation. In Philip W. Jackson (2nd Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 402-435.
- Solmon, M., & Ashy, M. (1995). Value orientations of preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 219-230.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2^a Ed.). Livros horizonte, Lisboa.
- Sparkes, A. (1987). "Strategic rhetoric": a constraint in changing the practice of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (1), 37-54.
- Sparkes, A. (1991). Curriculum change: on gaining a sense of perspective. In N. Armstrong & A. Sparkes (eds), *Issues in Physical Education*. London: Cassel, pp. 20-35.
- Steinhardt, M. (1996). Physical Education. In Philip W. Jackson (2nd Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 964-1001.
- Stevenson, P. (2009). The pedagogy of inclusive youth sport: working towards real solutions. In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (119-131). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Stran, M. & Curtner-Smith, M. (2009). Influence of two preservice teachers' value orientations on their interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 14, 3, 339-352.
- Stride, A. (2009). We want to play football' Girls experiencing learning disabilities and football. In H. Fitzgerald (Eds.), *Disability and Youth Sport* (76-90). Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyle. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2011). Research methods in physical activity (6th ed.). United States: Human Kinetics.
- Timken, G., & Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice Physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 2, 169-187.
- Tinning, R. (2005). Active lifestyles and the paradoxical impact of education & sport. In, J. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds.) Proceedings of the AIESEP Internacional Seminar, *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*, 41-56. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement*. Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Tjeerdsma, B., Metzler, M., Walker, T., Mozen, D. (2000). Chapter 5: Assessing Dispositions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 451-475.
- Trost, S. (2006). Public health and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 163-187). London: Sage.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89-105.
- Tsangaridou, N. (2012). Sport Education in the elementar school: a report from Cyprus. In P. Hastie (Eds.), *Sport Education. International Perspectives* (pp. 75-91). Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, Canadá.

- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Tyler, R. (2009). Basic Principles of Curriculum and Instruction. In D. Flinders & S. Thornton (3th Eds.), *The Curriculum Studies Reader*, 69-77. Routledge, New York e London. . (Original publicado em 1949).
- UNESCO (2015). Quality physical education (qpe) Guidelines for policy-makers; UNESCO.
- UNESCO (s/d). Carta internacional da educação física e do desporto da unesco, UNESCO.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (11ª Ed.) (pp. 101-128). Edições Afrontamento, 11ª Ed., Porto.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. Routledge, Taylor & Francis, Oxon.
- Vieira, F. (2003). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2012). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. In, J. Moreira, A. Gomes Ferreira, & A. Mendes (eds.), *Rumos Pedagógicos da Educação Física em Portugal* (pp. 41-64). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2011a). O ensino da Dança na Oferta Curricular da Educação Física. In Actas do Seminário Internacional Descobrir a Dança/ Descobrimo através da Dança em Lisboa, 10-13 Novembro de 2011, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa (p.88). Lisboa. Portugal.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2011b). A Oferta Curricular em Educação Física e a Promoção de um Estilo de Vida Activo. In B. Pereira & G. Carvalho (Eds.) *A Actividade Física Promotora de Saúde e de Desenvolvimento Pessoal e Social*, Actas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Braga. Universidade do Minho. Portugal. (pp. 1-12). 19- 22 de Julho de 2011.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2011c). Physical Education Curriculum and the Promotion of an Active and Healthy Life Style In Actas do International Association of Physical Education in Higher Education (AIESEP) 2011 Conference. 22-25 June 2011. University of Limerick – Limerick, Ireland.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2010). La Oferta Curricular en Educación Física y la Promoción de un Estilo de Vida Activo. In Congress of the International Association of Physical Education in Higher Education (AIESEP): Faculty of Sports Sciences and Physical Education. Coruña.
- Vieira, F. (2009). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Ensino Artístico da Dança: Percursos e Desenvolvimento Curricular em Portugal*. In Actas do Congresso Internacional Aprendizagem/Desenvolvimento: Linhas de Fundo, Novas Tendências e Perspectivas. Campus Universitário de Almada do Instituto Piaget. Portugal. 21,22 e 23 de Setembro.

- Vogler, E. (2003). Students with Disabilities in Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.67 – 81). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wallhead, T. & Buckworth (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Wellard, I. (Ed.) (2007). *Rethinking Gender and Youth Sport*. Routledge, Taylor & Francis Group, Oxon.
- Wellard, I. (2007). Inflexible bodies and minds: exploring the gendered limits in contemporary sport, physical education and dance. In I. Wellard (Eds.), *Rethinking Gender and Youth Sport* (pp.84-98). Routledge, Taylor & Francis Group, Oxon.
- Wendt, C., & Bain, L. (1989). Concerns of Preservice and Inservice Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (2), 177-178.
- Williams, M., & Penman, D. (2015). *Mindfulness. Atenção Plena. O plano de oito semanas que libertou milhões de pessoas do stress e da ansiedade*. Lua de Papel, Lisboa.
- Williams, A., & Bedward, J. (2001). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning, in D. Penney (Eds.) *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*, London: Routledge.
- Williams, A., & Bedward, J. (2002). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. In D. Penney (Eds.), *Gender and Physical Education. Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 146-159). Routledge, London.
- Williams, A., Bedward, J. and Woodhouse, J. (2000). An inclusive National Curriculum? The experience of adolescent girls', *European Journal of Physical Education*, 5(1): 4–18.
- Winsley, R., & Armstrong, N. (2005). Physical Activity, Physical Fitness, Health and Young People. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. Essential Issues* (pp. 21-38). Sage Publications
- Wittrock, M. (1986). Students' Thought Processes. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 255-296.
- Wittrock, M. (1992). Generative process of the brain. *Educational Psychologist*, 27, 531-541.
- World Health Organization (2000). *Promoting Active Living in and through Schools. Policy Statement and Guidelines for Action*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2009). A snapshot of the health of young people in Europe. A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health. Brussels.
- World Health Organization (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva
- World Health Organization (2015). Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025. Vilnius, Lithuania, 14–17 September 2015.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7^a ed.) Rio Tinto. Edições Asa.
- Zabalza (1994). *Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora, Porto.
- Zhu, X., Ennis, C., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 1, 83-99.